

Caligrafia no ensino de alunos com necessidades especiais

ESTÁGIO NA ASSOCIAÇÃO INFANTE DE SAGRES

Maria Vitória Rijo da Silva Forte
(Licenciada)

Relatório de Estágio para a obtenção de Grau de Mestre em Design de Comunicação

Orientação Científica
Professor Doutor João Brandão

Lisboa, FA ULisboa, Junho, 2018

O presente documento encontra-se redigido segundo as normas do
presente acordo ortográfico.

DEDICATÓRIA

Em memória de quem a inspirou e nunca a vai ler.



Fernando Alberto Rijo da Silva

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido concluído com sucesso sem o precioso apoio de várias pessoas.

Ao Professor Doutor João Brandão, orientador da dissertação, agradeço o apoio, a partilha de conhecimentos e as contribuições para este projeto.

À escola Associação Infante de Sagres, pela disponibilidade e estímulo do meu interesse pela educação e pela arte de escrever.

À minha mãe, por ser a pessoa que mais me incentiva na superação dos meus limites.

À minha tia, que me ensinou a arriscar, e acima de tudo a ser curiosa. Muito curiosa.

À minha irmã, por sempre ter sido a minha “partner in crime”.

Ao meu pai e à minha família Belga por acreditarem em mim.

À Ana Maria, por ser a *Phoebe*, para o meu *Joey*.

À Mariana, ao Kiki e ao Teddy, pela amizade, carinho e por estarem sempre presentes.

Ao Âmbar, à Moca e ao Teco, pela companhia e momentos de distração.

Finalmente, à Melanie, por cuidar de mim e estar sempre pronta para me ouvir.

“EU CRIO
DESIGN
COMO UM
ESCRITOR
E ESCREVO
COMO UM
DESIGNER”

Abbott Miller

RESUMO

O presente estágio foi elaborado no contexto da Escola Associação Infante de Sagres, e teve como tópico investigativo a criação e realização de exercícios de auxílio à aprendizagem da escrita, com base nos métodos da Caligrafia, em crianças com e sem necessidades especiais.

O domínio da escrita e da leitura constitui a base essencial para o desenvolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem. O domínio das letras e das palavras exercita as competências cognitivas dos alunos e dá-lhes as ferramentas necessárias para explorarem os restantes domínios do conhecimento. De forma a chegar a uma metodologia de ensino, tornou-se necessário explorar diversos temas dentro das áreas do design gráfico, caligrafia e pedagogia, de forma a garantir uma intervenção fundamentada e furtiva.

A caligrafia constitui um veículo privilegiado de comunicação: a arte da escrita manual potencia a capacidade de aprender as formas das letras e outros caracteres, e obriga também à coordenação de movimentos e ao domínio das ferramentas da escrita. Por estas razões, a caligrafia pode ser usada como abordagem pedagógica no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, dadas as limitações que estes apresentam, quer no que respeita ao domínio das capacidades cognitivas, quer no que se refere às capacidades de coordenação motora. Educar estas crianças constitui uma vertente essencial da responsabilidade social de todos, facto amplamente entendido pela Associação Infante Sagres, a instituição escolhida para desenvolver o presente estágio, que promove uma política de inclusão, onde alunos com e sem necessidades especiais convivem e aprendem mutuamente a lidar com a diferença.

Demonstra-se o sucesso da caligrafia enquanto ferramenta eficiente numa comunicação eficaz e abrangente, não só em crianças do ensino especial como nas restantes crianças que apresentam dificuldades normais de aprendizagem da escrita, através da aplicação da metodologia e da análise da viabilidade dos métodos.

PALAVRAS CHAVE

Caligrafia

Pedagogia

Educação Especial

Educação Inclusiva

Manuscrito Cursivo

ABSTRACT

The present internship was elaborated in the context of the Associação Infante Sagres school and under the investigative topic of the creation and implementation of exercises specifically meant to help in the learning process of writing, based on calligraphic methods on children both with and without special education needs.

Writing and reading skills stand as the backbone for the development and learning process that all children must go through. In order to understand the construction process, of both "letters" and "words", children must use cognitive skills. Reading and writing exercises their cognitive competences and provide them with the tools that will allow them to explore other areas of knowledge. In order to achieve a correct methodology of teaching, it became imperative to explore within the realms of graphic design, calligraphy and pedagogy, as to guarantee a fundamented and fortuitous intervention.

Calligraphy constitutes a privileged communication tool: the art of manual writing intensifies the learning capabilities as far as the writing symbols format is concerned, as well as facilitates the development of coordination skills and the correct use of writing tools. As such, calligraphy can be used as a pedagogical tool to reach children with special educational needs, bearing in mind all the obstacles these children need to overcome at cognitive and physical coordination levels. Allowing these children access to the education system is part of our shared social responsibility, fact well perceived by Associação Infante de Sagres, the chosen institution to harbor this internship, which engages in, and promotes, an inclusive policy where students with and without special needs coexist and learn mutually how to accept and befriend difference.

The success of calligraphy as an efficient tool in a broader and more efficient communication is demonstrated, not only in children with special needs, but also in the remaining children who show some sort of normal impediments regarding the process of learning to write, by the application of the method and the analysis of the viability of the methods implemented.

KEYWORDS

Calligraphy

Pedagogy

Special education

Inclusive education

Cursive Manuscript

ÍNDICE DE GERAL

Dedicatória – i

Agradecimentos – iii

Epígrafe - v

Resumo - vi

Abstract - viii

Índice Geral - x

Índice de Figuras – xiv

Índice de Esquemas – xv

Índice de Tabelas - xv

1. Introdução – p.1

2. Tópico Investigativo – p.4

3. Objetivos – p.5

Enquadramento Teórico – p.9

4. Caligrafia – p.11

4.1. A Escrita – p.15

4.2. Itálico – p.18

4.3. Ensino em Portugal – p.21

5. Educação Especial

5.1. O que é a Educação – p.24

5.2. O que é a Pedagogia – p.25

5.3. Como surgiu a Educação Especial – p.26

5.4. Modalidades Educativas – p.29

5.5. Tipos de Deficiência

5.5.1. Deficiência Mental – p.32

5.5.2. Síndrome de Down – p.34

5.5.3. Autismo – p.36

5.5.4. Paralisia Cerebral – p.41

5.6. A leitura e a escrita

5.6.1. Processo e dificuldades na sua aquisição – p.43

5.6.2. Fases de aquisição – p.45

5.6.3. Adaptações do ensino para pessoas portadoras de deficiência – p.46

Estágio – p.51

6. Escola Inclusiva

6.1. Associação Infante de Sagres – p.52

6.2. Estrutura da Escola – p.56

6.3. Salas de Aula – p.59

7. Ensinar a ler e a escrever usando a caligrafia – p.61

7.1. Diagnóstico inicial sobre as competências de escrita das crianças envolvidas – p.65

7.2. Descrição dos exercícios efetuados – p.66

7.3. Grupo 1 de exercícios realizados – p.68

7.4. Grupo 2 de exercícios realizados – p.70

7.5. Grupo 3 de exercícios realizados – p.72

7.6. Grupo 4 de exercícios realizados – p.74

7.7. Grupo 5 de exercícios realizados – p.76

7.8. Grupo 6 de exercícios realizados – p.78

7.9. Grupo 7 de exercícios realizados – p.80

8. Análise dos dados e dos métodos utilizados no decorrer do estágio – p.83

8.1. Análise da informação recolhida, por criança

8.1.1. Criança 1 – Dawid Dhanani Pereira - Necessidades Especiais de Ensino – p.86

8.1.2. Criança 2 – João Miguel Castilho - Necessidades Especiais de Ensino – p.96

8.1.3. Criança 3 –Gonçalo Leão de Faria - Necessidades Especiais de Ensino – p.103

8.1.4. Criança 4 – Francisco Ferreira Gomes Páscoa – Ensino Regular – p.111

8.1.5. Criança 5 e 6 – Gabriela Guita Avelar Ruivo Monteiro e Margarida da Silva Pardal Rodrigues – p.118

9. Conclusões e Sugestões

9.1. Conclusões – p.129

9.2. Sugestões – p.134

Referências Bibliográficas – p.139

Bibliografia Digital – p.140

Anexos

Anexo I – p.143

Anexo II – Exercícios Realizados

A. Grupo 1 – p.145

B. Grupo 2 – p.155

C. Grupo 3 – p.159

D. Grupo 4 – p.161

E. Grupo 5 – p.163

F. Grupo 6 – p.165

G. Grupo 7 – p.169

**Anexo III – Imagens Complementares da Análise
dos Resultados – p.173**

Anexo IV – Restantes Alunos do 1º ano – p.219

ÍNDICE DE FIGURAS

fig. 1 | Ilustração do Pincel de cana; e o processo de criação da caneta de cana. (Jackson, 1981, p.24) **p.13**

fig. 2 | Ilustração do mural na escola Associação Infante de Sagres, realizado no início do estágio pela autora. **p.16**

fig. 3 | Lição da Letra V da Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, versão majestática (2015) **p.22**

fig. 4 | Sistema em cascata segundo o relatório C.O.P.E.X. de 1986 (Jiménez, 1993, p.39) **p.30**

fig. 5 | Fonte Arial (<http://www.identifont.com/differences?first=Arimo&second=Arial>) **p.62**

fig. 6 | Cursivo ensinado na AIS - Fonte: da autora (2018) **p.62**

fig. 7 | Exercício de Pontos. Fonte: da autora (2018) **p.68**

fig. 8 | Exercício de Linhas. Fonte: da autora (2018) **p.70**

fig. 9 | Exercício de Pintar e Desenhar. Fonte: da autora (2018) **p.72**

fig. 10 | Simetrias. Fonte: da autora (2018) **p.74**

fig. 11 | Recorte de Papel. Fonte: da autora (2018) **p.76**

fig. 12 | Forma da letra "a". Fonte: da autora (2018) **p.78**

fig. 13 | Forma da letra "m". Fonte: da autora (2018) **p.78**

fig. 14 | Exemplar do exercício de leitura em cursivo. Fonte: da autora (2018) **p.80**

fig. 15 - 66 | Exemplos das letras das crianças. Fonte: da autora (2018) **p.86 - 123**

ÍNDICE DE ESQUEMAS

1 | Corrente da Evolução da Caligrafia relevante no estágio, baseado no esquema evolutivo da Caligrafia de David Harris em “The Art of Calligraphy: A Practical Guide to the Skills and Techniques” (1995, p.12-13) **p.17**

2 | Organograma da Escola Fonte: da autora (2018) **p.57**

ÍNDICE DE TABELAS

tab. 1 | Modelo base da Tabela de sistematização da informação. Fonte: da autora (2018) **p.67**

tab. 2 | Tabela da informação do Grupo 1. Fonte: da autora (2018) **p.69**

tab. 3 | Tabela da informação do Grupo 2. Fonte: da autora (2018) **p.71**

tab. 4 | Tabela da informação do Grupo 3. Fonte: da autora (2018) **p.73**

tab. 5 | Tabela da informação do Grupo 4. Fonte: da autora (2018) **p.75**

tab. 6 | Tabela da informação do Grupo 5. Fonte: da autora (2018) **p.77**

tab. 7 | Tabela da informação do Grupo 6. Fonte: da autora (2018) **p.79**

tab. 8 | Tabela da informação do Grupo 7. Fonte: da autora (2018) **p.81**

tab. 9 | Quadro com níveis de escrita da turma de 1º ano. Fonte: da autora (2018) **p.85**

1. INTRODUÇÃO

Com a finalidade de explicitar a experiência do presente estágio, estruturámos este relatório em quatro fases distintas, começando pela abordagem ao tópico investigativo, passando a um enquadramento teórico que sustenta os assuntos abordados durante o estágio, seguindo para a experiência de estágio em si, suas características e condicionantes e chegando, por fim, às conclusões do trabalho efetuado.

No capítulo primeiro, sucedendo a introdução, temos a apresentação do tópico investigativo onde se expõe a natureza do estágio assim como as temáticas que foram abordadas durante este período. Segue-se a especificação dos objetivos a atingir com o referido estágio, tanto em relação à experiência de estágio, como em relação ao projeto proposto e às repercussões do trabalho realizado.

No segundo capítulo, iniciamos a abordagem de alguns temas fundamentais para a contextualização do tópico em investigação, através de um enquadramento teórico bipartido.

Em primeiro lugar, começamos pela caligrafia, elaborando uma breve síntese em torno da história da caligrafia e, em particular, do ensino da escrita e de como a sua evolução foi acompanhando a evolução do ser humano; da sua importância enquanto ferramenta de passagem de conhecimento e progresso, da capacidade do ser humano em evoluir consoante a ferramenta e suporte da época e até do papel dos estilos caligráficos nessa evolução e na massificação do ensino da escrita. Como fontes de inspiração e conhecimento, não poderíamos deixar de mencionar o papel fundamental, para esta pesquisa, de autores como Donald Jackson, Phillip Meggs ou Alexander Nesbitt, entre muitos outros, posteriormente mencionados.

De forma a melhor enquadrar o universo caligráfico em que se insere o estágio, tornou-se também crucial examinar o contexto do ensino no país em estudo, sua história, especificações e, em particular, de que forma evoluiu e foi disseminado o ensino da leitura e da escrita em Portugal, baseando a informação exposta maioritariamente no trabalho de António Nóvoa e Justino Magalhães.

Passamos então para o espectro abrangente da educação e educação especial, iniciando esta tarefa pela definição de alguns conceitos base, com o intuito de esclarecer o melhor possível os âmbitos em estudo, dentro da educação e pedagogia, incluindo uma visão geral da educação especial, modalidades educativas e a leitura e escrita aplicada a estas condicionantes. Qualquer pessoa que desempenhe um papel enquanto parte integrante do corpo docente da Associação Infante Sagres recebe formação sob a forma de premissas a seguir, baseadas no livro “Necessidades Educativas Especiais” de 1993. Este documento, sendo composto pela compilação de textos de vários autores, serve como guia de formação do corpo docente e as metodologias de ensino explicadas no livro são as utilizadas na escola. Todos os autores deste livro tiveram um papel importante na apreensão das condicionantes e particularidades da educação especial, mas realçam-se os autores Rafael Bautista Jiménez e Sílvia Defior Citolier para um conhecimento mais aprofundado da educação especial.

Terminamos este relatório com uma apreciação do trabalho realizado, uma descrição dos sucessos e fragilidades e de como se poderá utilizar a informação recolhida no futuro.

CAMPO DE TRABALHO

– Associação Infante de Sagres (AIS)

ÁREA

– Design Gráfico, Caligrafia e Pedagogia

TEMA

– Caligrafia e o Ensino Especial

TÍTULO

– Caligrafia no ensino de alunos com necessidades especiais

SUBTÍTULO

– Estágio na Associação Infante de Sagres

2. TÓPICO INVESTIGATIVO

Elaboração, no contexto do estágio na Escola Associação Infante de Sagres, de exercícios de auxílio à aprendizagem da escrita, com base nos métodos da Caligrafia, em crianças com e sem necessidades especiais.

A caligrafia tem métodos rigorosos e sistemáticos para a construção e desenho do alfabeto. Nesse sentido, durante o estágio, estudou-se a importância que a Caligrafia e as suas ferramentas tiveram na evolução do alfabeto, a Educação Especial e as suas particularidades, e ainda os métodos utilizados pelo corpo docente, aplicando o conhecimento adquirido posteriormente, no decorrer do estágio, ocupando uma posição enquanto auxiliar de educação.

Em conjunto com o corpo docente envolvido, foram concebidos exercícios para responder às problemáticas apresentadas pelos alunos e foi posta em prática a implementação dos mesmos em sala de aula.

3. OBJETIVOS

Averiguar a possibilidade da implementação das técnicas utilizadas no ensino das crianças com necessidades especiais, acrescentando-as ao plano de estudos e partilhando-as noutras instituições.

Agilizar o processo de aprendizagem da escrita manual.

Diversificar os métodos de aprendizagem de forma a aperfeiçoar o controlo e a motricidade fina dos alunos, com vista a auxiliar no cumprimento do programa educativo do ano letivo.

Especificar a partilha de conhecimentos adquiridos, para enriquecer a educação de crianças e dotá-las do entendimento da existência de formas diferentes de aprendizagem, e do gosto pela escrita.

Adquirir novas experiências em pedagogia e uma experiência dentro das áreas do Design Gráfico e da Caligrafia.

Utilizar o Design Gráfico e a Caligrafia como uma ferramenta eficiente para uma comunicação eficaz e abrangente.

Compreender o conjunto de habilidades e fatores que levam a uma aprendizagem eficaz de escrita manuscrita.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO





Caligrafia no ensino de alunos com necessidades especiais: Estágio na Associação Infante Sagres

Iremos neste estágio utilizar a caligrafia numa dupla perspetiva: enquanto veículo de comunicação, quer ao nível da estética (legibilidade, coerência), quer ao nível do conteúdo (significado das palavras e das frases); e enquanto veículo de aprendizagem, destinado a um grupo específico, as crianças dos 5 anos e do 1º ano do ensino básico, com e sem necessidades especiais. Neste contexto, o estágio foi realizado na Associação Infante Sagres, instituição de ensino frequentada pelas crianças objeto do estudo, num modelo educativo inclusivo, sob a função de auxiliar de educação, acompanhando as crianças nas suas aulas regulares e introduzindo métodos diferentes de ensino da escrita e acompanhamento personalizado, explorando os benefícios da aprendizagem através de métodos sistematizados de ensino da escrita.

De forma a estruturar um método eficaz de abordagem ao ensino da escrita, tornou-se fundamental enquadrar a caligrafia enquanto veículo de comunicação, começando pela história da escrita. A compreensão da história da escrita, desde a escrita cuneiforme até aos dias de hoje permitem compreender como a caligrafia foi desempenhando o seu duplo papel de instrumento de comunicação e instrumento de aprendizagem.

Especial enfoque é dado às ferramentas utilizadas ao longo da história e aos tipos de letra e sua aplicação às diferentes exigências da sociedade, da educação ao mundo dos negócios, e a forma como os avanços técnicos foram criando oportunidades para a caligrafia, em particular a importância dos estilos que estão na base do itálico e dos que deste derivaram, para o cursivo e consequentemente, para a escrita manuscrita.

A educação tem um papel incomparável no processo de socialização, de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências e a escrita é a base fundamental que permite a evolução neste processo educativo. Com este estágio pretende-se auxiliar e aliviar o fardo dos professores na tarefa do ensino da escrita, tarefa que se mostra demoroso, em particular em turmas com alunos de desempenho muito distinto (necessidades especiais vs regular), através de estratégias que visam um aprendizagem mais focada na repetição, sistematização e associação.

Este estágio tem a particularidade de incidir sobre crianças portadoras de deficiência e para melhor compreender e conseguir uma interação furtiva com as mesmas, torna-se necessário debruçarmos sobre as diferentes patologias que estão por detrás das suas necessidades especiais e à história num contexto social, da forma como as pessoas portadoras de deficiência foram olhadas ao longo dos anos, e como esta percepção foi alterando os modelos educativos aplicados, de forma a conseguirmos descobrir os caminhos para lhes facilitar os processos de aprendizagem.

4. CALIGRAFIA

“ca·li·gra·fi·a” – vem do grego *kalligrafía*, ou seja, a arte ou técnica de escrever à mão segundo determinados modelos de estilo e de beleza.

A palavra Caligrafia pode ainda ser traduzida como “a arte de escrever graciosamente”, o que significa que tem o poder de transformar simples letras, palavras, ou textos, em verdadeiras peças de arte. A caligrafia foi sofrendo alterações aos longos dos séculos: numa primeira fase, as letras e as suas formas foram emergindo desde os pictogramas que sucederam às pinturas rupestres, passando pela fase de ouro em que constituíam a essência da escrita, até aos dias de hoje – desde que a caligrafia foi substituída pela impressão, foi-se progressivamente transformando numa forma de expressão artística, usando as palavras como forma de comunicação de mensagens, emoções e sentimentos. (Harris, 2003, p.8) A caligrafia nos dias de hoje é uma das formas de expressão artística.

No decorrer deste estágio, e ao longo do presente relatório, servimo-nos dos conhecimentos adquiridos pelo estudo da caligrafia, tendo como premissa um ensino de escrita caracterizado pela sua qualidade gráfica: a caligrafia ensina-nos os métodos para a aprendizagem da escrita, a análise gráfica da mesma e da forma da letra; esta combinação permite abordar o ensino desta valência de uma outra perspectiva, com um intuito funcional, privilegiando a legibilidade e a consistência.

O termo “manuscrito”, apresenta duas definições: em primeiro lugar trata-se de um adjetivo e evidencia que algo foi escrito à mão, em segundo lugar trata-se de um substantivo, e refere-se a uma obra ou trabalho escrito à mão. A definição que iremos ter em consideração no presente documento é a primeira, ou seja, manuscrito do latim *manu* (mão) e *scriptus* (escrever) caracteriza algo escrito ou copiado à mão sobre um suporte físico (como exemplo: papel, pergaminho, entre outros), utilizando um instrumento (pena, lápis, caneta, entre outros) e um meio (tinta, grafite, entre outros), sendo que cada pessoa tem a sua forma de escrever, esta definição engloba textos informais, escritos no quotidiano, não se cingindo a obras ou documentos arduamente elaborados com precisão e minúcia. (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2003-2018)

O começo da escrita teve a sua origem nas pinturas rupestres, sendo que o que começou como “histórias” contadas através de imagens e representações do quotidiano, evoluiu na direção de símbolos representativos de ações ou gestos. Um dos exemplos mais antigos de um sistema de escrita pode ser visto na história dos Sumérios, civilização que desenvolveu a representação cuneiforme. (Jackson, 1981, p.16) Esta designação retrata a influência que a forma das ferramentas utilizadas deteve no estilo e forma da escrita em si.

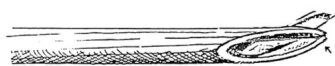
No decorrer da história, podemos observar a aplicação do mesmo princípio: a ferramenta utilizada, assim como o suporte para a escrita, têm um papel absolutamente crucial na evolução do estilo e a sua evolução está por detrás das maiores alterações estilísticas na caligrafia: a técnica de escavar em barro com uma vara afiada permitiu aos Sumérios a simplificação dos símbolos e a abstração das imagens, que ficavam cada vez menos desenhadas, mas possíveis de entender por



Pincel de Cana;



Para fazer uma caneta de cana era necessário uma cana da planta *Phragmytis Communis* seca;



Cortar a ponta em ângulo e fazer um corte perpendicular ao corte inicial;



Aparar a ponta, nos dois lados, até estarem iguais;



Aparar a ponta com um ângulo de 60°;



Por fim, cortar a ponta de forma quadrangular ou oblíqua, conforme necessário;

^ fig. 1 | Ilustração do Pincel de cana; e o processo de criação da caneta de cana. (Jackson, 1981, p.24)

reconhecimento, facilitando a disseminação da escrita cuneiforme pelo mediterrâneo oriental; os egípcios, criadores do primeiro sistema de escrita, inventaram o pincel de cana e a tinta em papiro, sendo um passo revolucionário para as bases da escrita manual, que ainda usamos hoje em dia, conseguindo desta forma um método mais fluído e simples que proporcionava uma durável e densa coloração. (Jackson, 1981, p.25)

Os gregos, influenciados pelo alfabeto fenício, introduziram um novo instrumento de escrita, a caneta ou aparo de cana quebrada, que trouxe vantagens pela sua durabilidade e versatilidade, sendo que a sua forma oca, servia como instrumento ideal para reter tinta; esta alteração técnica do processo de escrita fez com que os movimentos e desenhos dos símbolos sofressem alterações, evoluindo para movimentos mais fluidos e formas mais arredondadas, tornando assim possível o início de estilos cursivos, que serviam para a escrita do dia-a-dia e mensagens mais informais, pela sua rapidez e facilidade; com as exigências crescentes de superfície para escrita, a produção do papiro não conseguia responder aos pedidos, e tornou-se urgente encontrar uma alternativa. (Meggs, 1992, p.23) Com recurso à pele dos animais, de fácil acesso, surgiu assim o pergaminho, e com ele a possibilidade, ao contrário do papiro, em forma de rolo, de ser guardado e conservado em forma de livro e de ser utilizado de ambos os lados. (Jackson, 1981, p.41)

Os primeiros Romanos assimilaram e adaptaram o alfabeto Grego para a sua própria linguagem. Assim, no final do segundo século a. C. os Romanos tinham desenvolvido uma família completa de alfabetos, para todas as suas necessidades e aspectos da vida quotidiana. Os mais utilizados eram o *Capitalis Monumentalis* (letras maiúsculas e inseridas numa esquadria quadrangular) e o *Capitalis Rustica* (forma mais fina e condensada da anterior. As suas formas foram desenhadas para facilitar o processo da gravação das mesmas em pedra com uma técnica de escultura que utilizava o formão e o martelo. (Meggs, 1992, p.31)

Com a expansão Romana e a propagação do seu alfabeto, surgiu a necessidade de refinar as ferramentas de escrita, pois o pergaminho, com as suas propriedades, tornava-se ideal para a criação de linhas mais finas, sendo estas possíveis com a pena de escrever, originária de aves de grande porte, como o ganso, mostrou ainda conter propriedades mais resistentes e duradouras. (Jackson, 1981, p.54)

Após experiências com os mais variados materiais, por volta de 100 anos d.C., foram inventados na China métodos para a produção de papel de excelência. O papel revelou-se uma significativa melhoria comparativamente ao pergaminho, por ser consideravelmente menos dispendiosa e mais rápida a sua produção. (Jackson, 1981, p.113)

Apesar do sucesso da pena enquanto ferramenta de escrita, diversos inventores, ao longo dos séculos, tentaram arranjar substitutos de metal para a mesma, tentando replicar as suas capacidades, com materiais mais duradouros, até que surgiu o aparo. (Jackson, 1981, p.131)

4.1 A ESCRITA

"(...) sem escrita, privilégio do homem, cada indivíduo, reduzido à sua própria experiência, seria forçado a recomeçar a carreira que o seu antecessor teria percorrido, e a história dos conhecimentos do homem seria quase a da ciência da humanidade".
(MARTINS, 1996, p. 70)

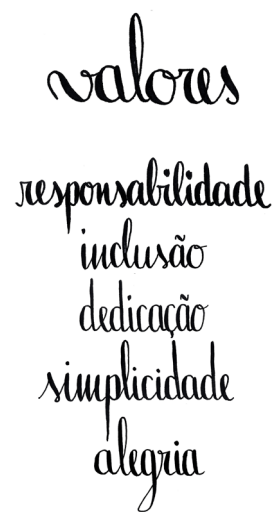
A escrita, como Martins refere na citação acima, teve e tem um papel crucial no armazenamento e passagem de informação. Com o passar dos séculos e à medida que a importância da escrita e leitura enquanto fontes de aquisição de conhecimento foram obtendo cada vez mais reconhecimento e importância, a quantidade de informação passada em qualquer área ou tema sofreu um aumento exponencial, incluindo informação sobre aprender a escrever: esta começou por ser uma prática elitista, ligada à religião, evoluiu para escolas, também estas restritas e foi-se expandindo gradualmente até aos dias de hoje em que é considerado um direito, existindo até escolaridade obrigatória. (Meggs, 1992, p.80)

O itálico teve um papel fundamental na evolução da escrita até aos dias de hoje, originando uma exploração massiva de novas vertentes, e influenciando tanto a caligrafia como a tipografia. (Meggs, 1992, p.105)

A nossa escrita manuscrita, que é lecionada nas escolas, e consequentemente, o estilo que a maioria da população utiliza, agrupa várias vertentes caligráficas, tendo por base sustentadora os movimentos do itálico.

O ensino da escrita à mão tem o mais simples dos objetivos: que a pessoa que escreve consiga passar o seu conhecimento, de forma a este ser revisitado posteriormente, por quem quer que seja, e assimilado na sua totalidade; em uma palavra: legibilidade. Posto isto, outros fatores podem também ser relevantes, mas nunca tão cruciais: coerência, fluidez, tempo de execução, entre outros. (Jackson, 1981, p.160)

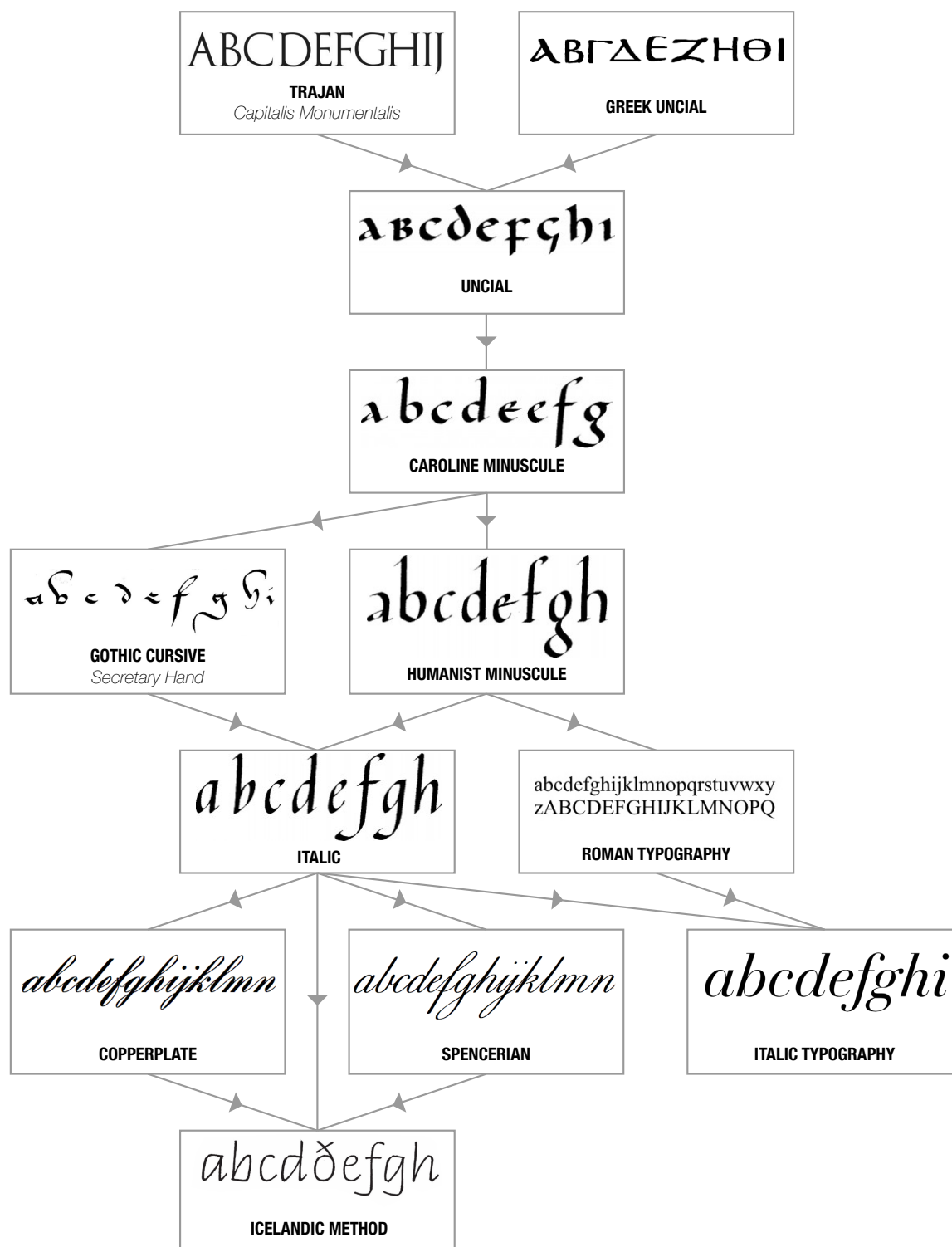
Na verdade, é o que se pretende de qualquer texto, sendo que o mesmo acontece na tipografia: os fatores que indicam o sucesso de um estilo tipográfico também são a legibilidade e eficiência tipográfica.



^ fig. 2 | Ilustração do mural na escola Associação Infante de Sagres, realizado no início do estágio pela autora.

>

1 | Corrente da Evolução da Caligrafia relevante no estágio, baseado no esquema evolutivo da Caligrafia de David Harris em "The Art of Calligraphy: A Practical Guide to the Skills and Techniques" (1995, p.12-13)



4.2 ITÁLICO

A corrente humanista, na caligrafia, surge como reação face à crescente complexidade característica da letra gótica, que a tornava de difícil leitura; esta corrente optou por criar um novo estilo, substituindo as minúsculas do Gótico pelos estilos de escrita dos antigos romanos. Ao estudarem os manuscritos dos autores clássicos, depararam-se com a escrita Carolina, abundantemente utilizada pelos mesmos, e possivelmente, tomaram-na como sendo o estilo de escrita dos antigos romanos, não estando informados acerca do decreto de Carlos Magno de 789, e consequentemente, do processo de re-escrita de toda a literatura existente que se sucedeu. (Nesbitt, 1998, p. 65)

O estilo Carolino trata-se de uma escrita clara, bela e elegante, concordante com os gostos estéticos do Renascimento: pouca decoração, consideravelmente linear e baseada num estilo antigo. É inspirada neste estilo que surge, no séc. XV a *littera humanistica*. (Almeida, 2017, p.114)

Dentro do estilo humanista, destacam-se vários sub-estilos, sendo os de maior relevância o Humanística Formal (*littera humanistica*, *littera antiqua* ou *littera antica*); uma versão cursiva para uso em manuscritos (*littera humanistica cursiva libraria*); e o Humanística cursiva, que teve origem na Secretaria dos Breves da Chancelaria Papal, criado para a redação de documentos, mas evoluindo posteriormente para uma escrita considerada formal e refinada, sendo a sua qualidade tão apreciada que passou a ser utilizada em manuscritos (*cancellaresca* ou *cancellaresca all'antica*). (Brown, 1994, p. 126-127)

O estilos humanísticos supracitados influenciaram consideravelmente a escrita latina, no entanto, a sua propagação e aceitação aconteceu das mais variadas formas e ritmos pela europa: algumas cidades, em particular, as de carácter mais conservador, como Milão e Bolonha, resistiram à mudança, optando por manter o estilo gótico, durante mais tempo; outras como Florença ou Roma, rapidamente se adaptaram ao novo estilo.

O fenómeno que mostrou ter mais impacto na propagação deste estilo foi a produção e comercialização de livros já redigidos segundo as normas humanísticas, a partir de 1440, alastrando-se assim para todo o continente Europeu. Este estilo passou a ser utilizado como modelo para alguns dos primeiros tipos de letra (*littera humanística*, que posteriormente esteve na base do “romano” e da versão cursiva “itálico”), propiciando ainda mais a sua influência e propagação, levando, eventualmente à extinção dos estilos Góticos. (Almeida, 2017, p.115)

Posteriormente, durante o século XVI, observou-se a disseminação da Humanística Cursiva e a evolução do itálico nos manuais dos mestres calígrafos.

Surgiram diversos estilos de escrita pelo continente Europeu, tendo muitos destes o estilo *cancellaresca* como base, denotando-se também o aparecimento dos estilos de escrita que chegaram até aos dias de hoje. Contudo, na atualidade, a escrita que praticamos já não apresenta similaridades com os estilos ensinados pelos mestres da escrita do século XVI. (Nesbitt, 1998, p. 80)

Segundo Waters, na primeira metade do século XX, surgiu uma necessidade de recuperar o itálico, pela sua clareza e legibilidade, de forma a melhorar a escrita quotidiana, utilizando um modelo mais apropriado. (Waters, 2014, p. 68)

Atualmente, a maioria das escolas, não só em Portugal, opta por não leccionar o estilo de escrita itálico. Este não é entendido como um modelo adequado à aprendizagem, por parte das crianças, uma vez que o preconceito geral associa o itálico a um estilo formal, logo, supostamente complexo e de aprendizagem lenta. (Waters, 2014, p. 68)

Contudo, é da opinião de vários autores, que este estilo, não só é adequado à aprendizagem, por parte das crianças, como é um dos modelos mais práticos e eficientes na construção de uma escrita pessoal competente e legível.

Corroborando esta opinião temos o exemplo de alguns estabelecimentos de ensino que optaram por leccionar este estilo e obtiveram resultados que demonstraram o sucesso da implementação comparativamente com outros estilos, sendo bem aceite pelas crianças e melhorando a legibilidade e aprendizagem da escrita.

A Islândia é um caso de sucesso dentro deste tema: várias escolas adoptaram o itálico e mostraram-se muito bem sucedidas na experiência.

O Ministério da Educação da Islândia decidiu introduzir o itálico caligráfico nas escolas, após a pressão efetuada por professores que estavam insatisfeitos com o estilo que tinham de utilizar, o business hand do estilo Copperplate. Um grupo de professores islandeses interessados em experiências feitas por Gunnlaugur S.E. Briem do ensino de itálico, formou em 1985, um grupo de trabalho, para criar conjuntos de instruções que poderiam ser usadas por professores que tivessem pouca ou nenhuma experiência no ensino do itálico aplicado ao ensino da escrita para crianças.

Os membros do grupo de trabalho, inicialmente, pagaram pela impressão dos seus próprios bolsos, sendo doado por Briem o seu trabalho e experiência.

O esquema de ensino foi bem recebido, após uma maior divulgação, da parte de especialistas da área e de autoridades educacionais de outras partes do mundo, que sugeriram de um maior desenvolvimento do trabalho desenvolvido até á altura.

O método islandês foi citado por excelência pela New York Type Directors Club, apesar de ainda ser controverso, é um método que visa proporcionar um estilo de escrita apropriado ao ensino, com instruções de fácil compreensão e aplicação, podendo ser ensinada por professores sem formação ou prática no estilo itálico. (Almeida, 2017, p.177)

4.3 ENSINO EM PORTUGAL

Em contraste à época medieval, durante o século XVI e em pleno Renascimento, observaram-se importantes transformações sociais, culturais e económicas que tiveram um papel crucial no desenvolvimento do ensino: a expansão do comércio e da indústria, que adveio da expansão colonial e marítima, a disseminação da imprensa (1487), a propagação da língua portuguesa e a diferenciação das várias etapas do desenvolvimento da infância (Nóvoa, 1987, p. 101).

Posteriormente, começam a aparecer as primeiras Cartilhas (1534), introduzindo os primeiros princípios pedagógicos relativos à aprendizagem da leitura. Estas Cartilhas surgiram com um contexto religioso e tinham como público alvo as crianças, sendo compostas por um silabário ou abecedário; vinham dotadas de ilustrações, e, segundo Nóvoa, em 1539 já se encontravam amplamente difundidas pelo país. (Nóvoa, 1987, p. 107).

Entre meados do século XVI e o século XVII, conseguem-se distinguir três fontes de passagem do conhecimento, todas elas de algum modo ligadas à Igreja, dentro do ensino da escrita e leitura: em primeiro lugar, apesar de elitista, existiam mestres privados que leccionavam, sempre num contexto de controlo rigoroso e religioso; também a ação direta da Igreja através da passagem dos ensinamentos cristãos deteve grande importância, assim como o das congregações religiosas dos Jesuítas e Oratorianos, que se ocupavam do ensino. (Nóvoa, 1987, p. 109).

O acesso ao ensino era exclusivo a classes mais altas; se por um lado a nobreza teria maior capacidade para o mesmo, não era considerado uma prioridade; já para a burguesia, este era uma ferramenta necessária, uma vez que o seu sustento tinha forte ligação ao comércio e auxiliava nas questões relacionadas com burocracia e expansão da atividade da navegação, levando, em última instância a que esta classe procurasse cada vez mais uma instrução básica. (Nóvoa, 1987, p. 109).

Por volta de 1870, surge em Portugal um novo método de leitura, criado pelo poeta João de Deus, através da Cartilha Maternal ou a Arte de Leitura. Esta Cartilha apresentava um método inovador no ensino português, pois ao invés de ensinar apenas o alfabeto, começava o processo por ensinar as vogais, passando para a conjugação das mesmas com consoantes, associando estes agrupamentos ao respectivo som, até finalmente constituir palavras. O método consistia em quarenta lições, e apresentava um abecedário meticulosamente selecionado e dividido por vários níveis de dificuldade. Este método mostrou-se tão eficaz que se tornou na maior influência ao nível do ensino atual. (Magalhães, 2001, p. 194 – nota 93).

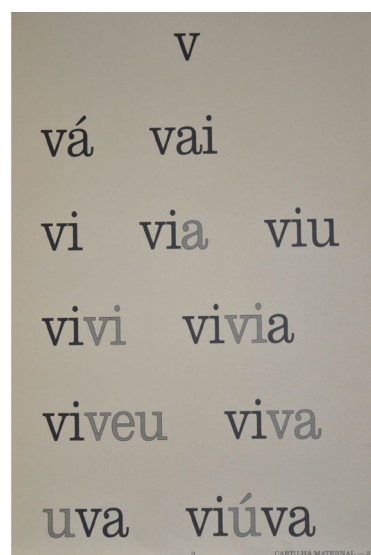


fig. 3 | Lição da Letra V da [Cartilha Maternal ou Arte de Leitura](#), versão majestática (2015) ^

Em 1880, surge o manual *Methodo Simultaneo de Leitura e Escripção* de Branco Rodrigues, baseado em diversos princípios, entre os quais nos exercícios intitulados “*lições de coisas*”. Este divide-se em duas partes, sendo a primeira dedicada ao discípulo e a segunda ao professor. Os exercícios apresentados com este método pretendiam exercitar a capacidade de concentração e a atenção focada da criança, utilizando para tais objetos específicos, possíveis de reconhecer através da sua utilidade e natureza, através de ilustrações. O discípulo, não só iniciava a escrita de grafismo elementares, como era confrontado com a imagem de um objeto facilmente reconhecível e a respetiva denominação, sendo esta decomposta em sílabas e a cada sílaba o som correspondente.

Estes exercícios, que perfaziam um total de dezassete, serviam como introdução ao ensino da leitura, familiarizando a criança gradualmente ao reconhecimento das letras do alfabeto e respetiva fonética. Numa primeira abordagem, era lecionada a letra manuscrita e só mais tarde se introduziam os caracteres tipográficos. A aprendizagem da escrita era realçada pelo autor: “*logo que a criança saiba escrever, sabe ler*”, concluindo-se que a escrita era sobreposta à leitura, sendo a segunda utilizada como auxiliar da primeira, método que Rodrigues acreditava ser “mais racional” e “mais expedito” do que o praticado até então. (Maria do Céu Alves, 2003, p. 26 - 27).

A conjugação da Cartilha Maternal de João de Deus e do manual *Methodo Simultaneo de Leitura e Escripção* de Branco Rodrigues, ditaram o rumo para a evolução do ensino da leitura e escrita em Portugal, sendo as bases sustentadoras do mesmo.

5. EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

5.1 O QUE É A EDUCAÇÃO

A educação pode ser definida como fazendo parte do processo de socialização dos indivíduos. Ao receber educação, a pessoa assimila e adquire conhecimentos e também desenvolve uma sensibilização cultural e de comportamento.

O processo educativo é materializado numa série de capacidades e valores, que provocam mudanças intelectuais, emocionais e sociais num indivíduo. De acordo com o grau de sensibilização alcançado, esses valores podem durar curtos ou longos períodos de tempo.

No caso das crianças, a educação visa fomentar o processo de estruturação do pensamento e das formas de expressão, contribuindo também para um processo de maturidade sensorial/motor, ao mesmo tempo que pretende estimular o processo de integração da criança nos grupos sociais.

A educação formal ou escolar, por sua vez, consiste na apresentação sistemática de ideias, factos e técnicas aos alunos. Desta forma, as sociedades transmitem e preservam a sua existência coletiva para as novas gerações. (Jiménez, 1993, p.24)

Por outro lado, convém salientar que a sociedade moderna atribui grande importância ao conceito de educação permanente ou contínua, que defende que o processo educativo não se limita meramente à infância e à juventude, já que o ser humano deve adquirir conhecimentos ao longo da sua vida.

5.2 O QUE É A PEDAGOGIA

O termo pedagogia, do grego antigo "*paidagogós*", é composto pelo termo "*paidos*", que significa "criança", e pelo termo "*gogía*", que significa "conduzir" ou "acompanhar". Outrora, o conceito fazia referência aos escravos que conduziam ou acompanhavam as crianças à escola. O termo pedagogia dos nossos dias centrou-se no acompanhamento das crianças no seu processo de aprendizagem.

Atualmente, a pedagogia é considerada como sendo o conjunto de saberes que estão subjacentes à prática do processo educativo. Trata-se de uma ciência aplicada, de carácter psicossocial, cujo objeto de estudo é a educação. A pedagogia recebe influências de diversas ciências, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história e a medicina, entre outros. (Jiménez, 1993, p.28)

A pedagogia pode ser classificada seguindo vários critérios. O critério mais usado é o da abrangência, geral ou específica, de um ramo do saber ou de um tipo de destinatário da ação educativa. Temos assim a pedagogia geral (relacionada com questões universais e globais da investigação e da ação que é a educação) e as pedagogias específicas – uma das pedagogias específicas diz respeito ao ensino especial, que será abordado neste capítulo.

É importante distinguir a pedagogia, como sendo a ciência que estuda a educação, e a didática, como sendo a disciplina ou o conjunto de técnicas que facilitam a aprendizagem. Como tal, pode dizer-se que a didática é apenas uma disciplina dentro da pedagogia. Serão apresentadas mais tarde várias técnicas didáticas (por exemplo, as técnicas usadas para o ensino da escrita), subjacentes aos exercícios que foram efetuados durante o trabalho de campo levado a cabo. (Jiménez, 1993, p.34)

Em síntese, os métodos pedagógicos utilizados devem ser adaptados a cada realidade específica, e foi com base neste pressuposto que surgiu a educação especial.

5.3 COMO SURTIU A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial tem vindo a sofrer um percurso ao longo dos tempos, e podemos dividir a sua evolução em três subperíodos: a chamada “pré-história” da educação especial, durante o qual se fez a transição de um período de obscurantismo para a tentativa de lançar algumas experiências de educação especial; um segundo subperíodo caracterizado pela descoberta de que algumas pessoas necessitam de cuidados e atenção especiais durante o seu caminho de aprendizagem e desenvolvimento, e durante o qual se desenvolve a chamada institucionalização especializada de pessoas portadoras de deficiência e/ou incapacidade; e, finalmente, e mais recente, o chamado subperíodo da integração escolar, ou seja, a obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, para tentar atingir rendimentos escolares em linha com os apresentados pela generalidade das crianças da mesma idade. (Jiménez, 1993, p.22)

A “pré-história” da educação especial incluiu o período obscuro da idade média, durante o qual os indivíduos portadores de deficiência mental ou física, e os detentores de incapacidade auditiva, visual ou outras, eram considerados aberrações, seres que deviam ser eliminados – daí ser corrente a prática de infanticídio, como medida extrema para eliminar esse mal. A Igreja condenou essa prática, mas não deixou de considerar os casos de deficiência ou incapacidade como uma manifestação malévola do diabo, pelo que as práticas de exorcismo eram recomendadas, e o isolamento destes indivíduos face à sociedade – para a proteger de qualquer má influência ou contaminação – foi considerada a solução. E assim surgiram os internamentos em orfanatos, manicómios, prisões, e outros tipos de instituições direta ou indiretamente controladas pelo Estado.

Alguns tentaram contrariar esta tendência dominante de alienação da vida em sociedade dos portadores de deficiência ou incapacidade. Destaca-se a iniciativa levada a cabo pelo Frade Ponce de León, no Mosteiro de Oña, na Província de Burgos. A experiência consistiu na tentativa de proporcionar uma experiência de aprendizagem a 12 crianças deficientes auditivas, que por serem, à época, consideradas “possuídas” não tinham acesso aos níveis de educação básica da época. Estávamos em meados do século XVI, a experiência foi coroada de êxito, e deu origem à publicação de um livro “*Doctrina para los mudos-sordos*”, obra que granjeou a Ponce de León o estatuto de precursor do ensino para surdos e criador do chamado método oral. (Jiménez, 1993, p.23)

Dois séculos mais tarde, em 1755, surge o Instituto Nacional de Surdos-mudos em Paris, criada pelo Abade Charles de l’ Epée. Em 1784, igualmente em Paris, é criada por Valentin Haüy um instituto para crianças cegas. O seu aluno mais famoso, Louis Braille, que frequentou o Instituto já no século XIX, veio a desenvolver o célebre sistema Braille, que chegou até nós.

No segundo subperíodo assistimos à generalização da institucionalização dos portadores de deficiência. A sociedade desperta para a necessidade de dar apoio a este grupo de pessoas, não necessariamente para as educar, mas para lhes proporcionar uma vida confortável. Segrega-os em instituições, com o duplo objetivo de os proteger da discriminação da sociedade, mas também para defender os “indivíduos normais” dos “deficientes” – estes últimos eram considerados, em muitos casos, potencialmente perigosos para a sociedade, logo deviam ser isolados.

As escolas que surgiram em lugares mais ou menos remotos eram justificadas pela intenção de proporcionar aos portadores de deficiência uma vida saudável no campo, onde estavam ao abrigo de qualquer perigo. Na prática, ao isolá-los da sociedade, estava-se a proteger esta do desconforto de ter que lidar e contactar com a deficiência.

O século XIX viu surgir escolas para cegos e surdos, e posteriormente, surgiram instituições para atender às necessidades de indivíduos com problemas mentais. Foram sendo desenvolvidos métodos de tratamento, o progresso científico e tecnológico foi permitindo, já no século XX, métodos mais fiáveis de avaliação e tratamento de várias patologias subjacentes à deficiência, criando as bases para a criação da chamada “pedagogia terapêutica” – adaptar os métodos pedagógicos às necessidades especiais de cada grupo. (Jiménez, 1993, p.27)

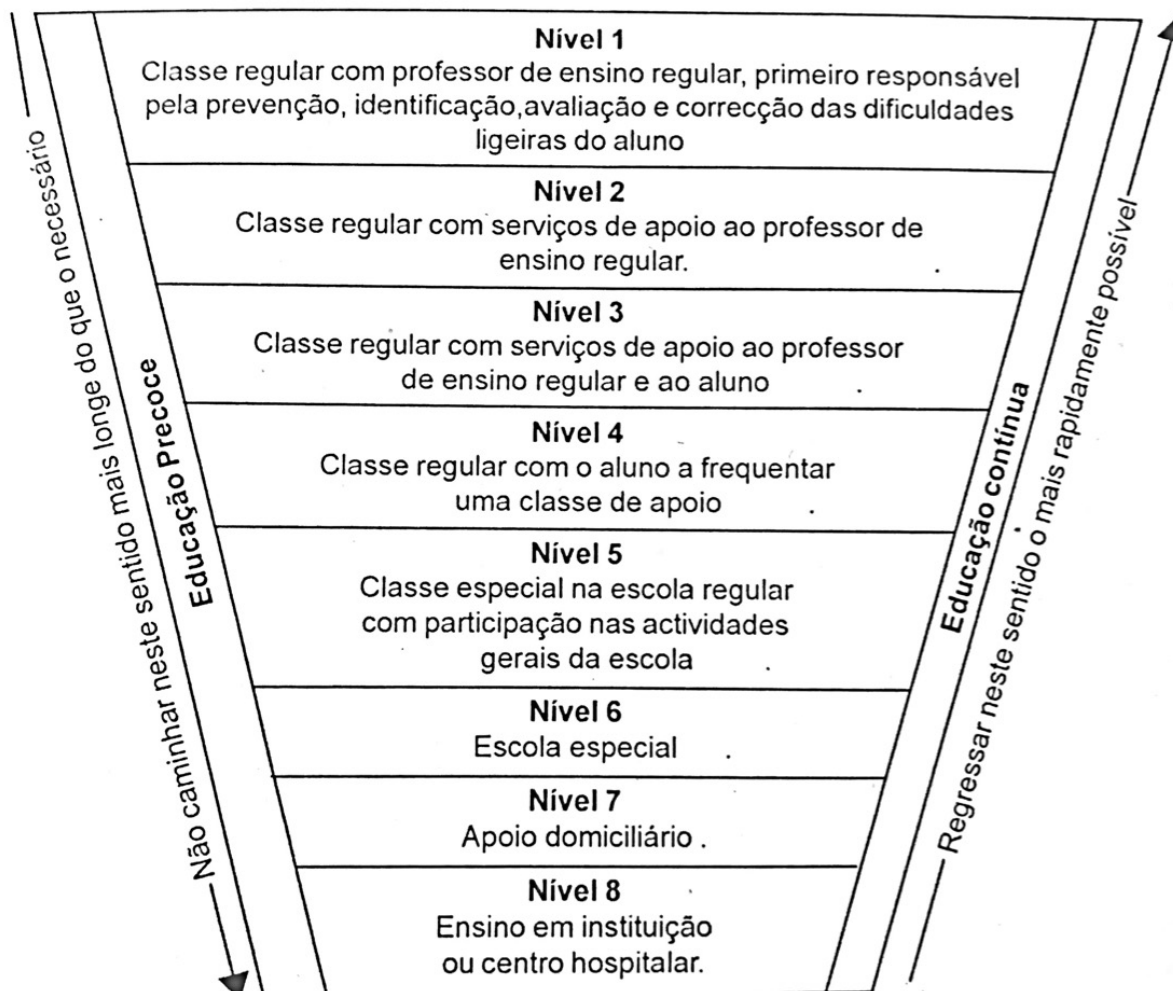
E assim chegámos à época atual: o desafio é educar, preparar o portador de deficiência para participar como elemento ativo da sociedade. É o chamado conceito de “normalização”: o portador de deficiência começou por ser considerado uma aberração a eliminar, seguiu-se a ideia que estava possuído pelo demónio e que devia ser exorcizado, depois foi alguém que devia ser segregado da sociedade, para o proteger e para poupar a sociedade aos inconvenientes de ter que lidar com indivíduos que fugiam à norma, posteriormente, considerou-se que poderiam ser educados em instituições especiais, adaptadas às suas necessidades, para finalmente optarmos pela integração dos portadores de deficiência no mesmo ambiente escolar e laboral dos indivíduos considerados normais. Ou seja, uma mudança de paradigma, da segregação para a integração, o chamado movimento da desinstitucionalização. (Jiménez, 1993, p.29)

5.4 MODALIDADES EDUCATIVAS

Apesar do atrás descrito, e de estarmos perante um movimento que pretende integrar os portadores de deficiência no mesmo ambiente escolar e laboral dos indivíduos considerados normais, coexistem, atualmente, nos diferentes países, várias modalidades educativas: escolas especiais em regime de internato, centros de educação especial, classes de educação especial em escolas regulares e integração dos portadores de deficiência em classes de ensino regular.

A opção por cada uma destas modalidades depende da conjugação de três elementos: em primeiro lugar, do tipo e grau de deficiência do aluno; em segundo lugar, dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis para permitir o acesso destes alunos às diferentes modalidades educativas; em terceiro lugar, as circunstâncias específicas do ambiente familiar do aluno. (Jiménez, 1993, p.37)

A opção que foi considerada mais “fácil” de gerir, sendo implementada na grande maioria das escolas em Portugal, consiste no modelo que predominava nos anos 60, em que as escolas regulares e os centros de educação especial coexistiam sem contacto entre si. Posteriormente, começou-se a trilhar um caminho para abrir mais opções de escolarização para alunos com necessidades especiais, caminhando no sentido do chamado sistema em cascata, compreendendo oito níveis educativos de atendimento, mas ainda assim, estes casos continuam a não ser o cenário predominante. Consoante as necessidades de cada criança, e a conjugação dos 3 elementos atrás referidos, opta-se por diferentes medidas educativas, mas sempre na perspetiva de integração/normalização do percurso educativo. (Jiménez, 1993, p.38-39)



Os oito níveis de atendimento partem da desejável opção de normalização – nível 1 – para situações extremas, que consiste no apoio domiciliário ou a alunos hospitalizados.

fig. 4 | Sistema em cascata segundo o relatório C.O.P.E.X. de 1986 (Jiménez, 1993, p.39)

Sumariamente, os oito níveis de educação dos alunos com necessidades especiais, caracterizam-se pelo seguinte:

Nível 1 – todos os alunos são capazes de seguir o programa escolar, pelo que a classe segue o programa normal, o professor responsável é um professor do ensino regular, que está atendo às dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Essas dificuldades tendem a ser facilmente ultrapassadas;

Nível 2 – os alunos estão integrados numa sala de ensino regular, sendo que o professor responsável beneficia de apoio, pontual, de profissionais especializados, para poder lidar com as crianças com necessidades especiais.

Nível 3 - os alunos estão integrados numa sala de ensino regular. Os alunos com necessidades especiais recebem apoio pedagógico de um profissional especializado, que trabalha em conjunto com o professor da classe, e de forma regular;

Nível 4 – os alunos passam parte do dia na classe de ensino regular, na qual recebem apoio pedagógico equivalente ao do nível 3, e parte do dia na sala de apoio, na qual recebem ajuda individualizada;

Nível 5 – os alunos estão integrados numa classe de ensino especial, que faz parte integrante de uma escola de ensino regular. Têm contacto com os restantes alunos nos períodos de lazer;

Nível 6 – os alunos são escolarizados num centro de ensino especial, que visa a sua integração, mesmo que seja a título parcial (trabalhando no centro, para clientes externos), no mercado de trabalho;

Níveis 7 e 8 – apoio domiciliário ou ensino em instituições hospitalares. Estes dois níveis constituem medidas educativas excecionais para casos extremos.

5.5 TIPOS DE DEFICIÊNCIA

Apresenta-se de seguida uma breve descrição dos tipos de deficiência que a escola AIS acolhe. Refira-se que a escola integra alunos incluídos nas modalidades educativas dos níveis 1 a 5 atrás descritos.

5.5.1 DEFICIÊNCIA MENTAL

De acordo com a definição apresentada em 1968 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), sofrem de deficiência mental *“os indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média, que se manifesta ao longo do desenvolvimento e está associada a uma clara alteração dos comportamentos adaptativos”*. Encontramos na literatura cinco categorias ou correntes que permitem classificar os portadores de deficiência mental, a saber:

Corrente psicológica ou psicométrica – considera que o deficiente mental se caracteriza por um défice ou diminuição de capacidade intelectual, medida por testes que determinam o Quociente de Inteligência. Os principais autores que defendem esta corrente são Binet e Simon.

Corrente sociológica ou social – considera que o deficiente mental se caracteriza por dificuldade em se adaptar ao meio social em que vive e em levar uma vida autónoma. Os principais autores desta corrente são Doll, Kanner e Tredgold.

Corrente médica ou biológica – considera que a deficiência mental possui um fundamento biológico, anatómico ou fisiológico e manifesta-se durante a fase de desenvolvimento da criança, até aos 18 anos. Landívar, citando Lafon, considera que *“a debilidade mental é a deficiência congénita, ou precocemente adquirida, da inteligência”*. (em “Deficiência Mental. Diagnóstico y programación recuperativa” por J. Garrido Landívar, de 1984)

Estas três correntes contribuíram para a definição de deficiência mental acima referida. (Pacheco e Valencia, 1993, p.211)

Posteriormente à definição apresentada há cerca de 50 anos pela OMS, surgiram duas novas correntes ou abordagens:

Corrente comportamentalista – considera esta corrente que o ambiente tem influência na deficiência mental, sendo que o défice mental é um défice de comportamento, fruto da interação dos seguintes fatores: fatores biológicos passados (genéticos, pré-natais, perinatais, pós-natais), fatores biológicos atuais (drogas ou fármacos, cansaço ou stress), história anterior de interação com o meio (reforço) e condições ambientais presentes ou outras condições atuais.

Corrente pedagógica – considera que a pessoa portadora de deficiência mental apresenta maior ou menor dificuldade em seguir o processo normal de aprendizagem, pelo que tem necessidades educativas especiais, que passam pela adaptação dos currículos de ensino e por apoio especializado.

Todas estas correntes partem de perspetivas diferentes para chegarem à mesma conclusão: o portador de deficiência mental apresenta dificuldades de desenvolvimento e de adaptação ao meio, necessitando de condições que lhe sejam favoráveis e de apoio especializado. (Pacheco e Valencia, 1993, p.220)

De forma a medir o grau de deficiência, o método mais expedito é o recurso a testes psicométricos. Dependendo do grau e tipo de deficiência, as crianças portadoras de deficiência mental podem ser integradas nos diferentes níveis de educação especial acima referidos.

5.5.2 SÍNDROME DE DOWN

O Síndrome de Down é caracterizado por uma anomalia cromossômica, que provoca problemas cerebrais, de desenvolvimento físico e fisiológico, e ainda maior suscetibilidade a várias doenças.

Normalmente, o núcleo de cada célula contém 23 pares de cromossomas, dos quais, metade são herdados do pai e a outra metade da mãe. O Síndrome de Down ocorre quando um indivíduo tem uma cópia extra, total ou parcial, do cromossoma 21. (Sampero; Blasco e Hernández, 1993, p.225)

Este material genético adicional altera o curso do desenvolvimento e faz com que alguns dos traços físicos comuns do Síndrome de Down sejam olhos amendoados, dedos curtos, ponte nasal achatada, pescoço curto, pontos brancos nas íris conhecidos como manchas de Brushfield, uma flexibilidade excessiva nas articulações e defeitos cardíacos congénitos. Os efeitos da cópia extra variam muito de indivíduo para indivíduo, dependendo da extensão da cópia extra, do "background" genético, de fatores ambientais, e de probabilidades. O síndrome de Down pode ocorrer em todas as populações humanas, e efeitos semelhantes foram encontrados em outras espécies, como chimpanzés e ratos. Das doenças congénitas que afetam a capacidade intelectual, o síndrome de Down é a mais prevalente e melhor estudada. (Sampero; Blasco e Hernández, 1993, p.234)

O Síndrome de Down poderá ter quatro origens possíveis:

Trissomia 21 - A trissomia 21 (também chamada trissomia do 21) é a causa de aproximadamente 95% dos casos observados do síndrome. Neste caso, a criança terá três cópias de todos os genes presentes no cromossoma 21.

Translocação Robertsoniana - O material extra poderá ser proveniente de uma translocação Robertsoniana, isto é, o braço longo do Cromossoma 21 liga-se, topo a topo, com outro cromossoma.

A mutação pode ser uma mutação *ex novo*, ou pode ser herdada de um dos progenitores, que não apresenta o síndrome, pois tem uma translocação Robertsoniana equilibrada. É também conhecido como “síndrome de Down familiar”.

Mosaicismo - O indivíduo pode ser constituído por um mosaico de células com arranjo genético normal e células com trissomia 21. Esta é a causa apontada para cerca de 1 a 2% dos casos analisados de síndrome de Down.

Duplicação de uma porção do cromossoma 21
- A literatura médica reporta casos em que uma região do cromossoma 21 sofre um fenómeno de duplicação. Isto levaria a uma quantidade extra de alguns genes deste cromossoma, mas não de todos, podendo assim haver manifestações do Síndrome de Down.

No passado, o preconceito relativo aos portadores do Síndrome de Down fez com que estas crianças não tivessem qualquer oportunidade de se desenvolverem cognitivamente. Pais e professores não acreditavam na possibilidade da alfabetização, sendo as crianças rotuladas como pessoas doentes e excluídas do convívio social. (Sampero; Blasco e Hernández, 1993, p.242)

Hoje já se sabe que um aluno com Síndrome de Down apresenta dificuldades em realizar tarefas, encadear as ideias, reter e transferir o que sabem, adaptar-se a situações novas, e com esta informação já é possível estimulá-lo através de instruções visuais de forma a consolidar o conhecimento. Uma maneira de incentivar a aprendizagem é o uso de brinquedos e de jogos educativos, assim como fazer parte da vida quotidiana, de forma a despertar o interesse em aprender. (Sampero; Blasco e Hernández, 1993, p.247) Dependendo da gravidade de cada caso, são estruturados diferentes níveis de acompanhamento.

5.5.3 AUTISMO

O autismo é uma das mais graves perturbações do desenvolvimento de uma criança, e provoca uma incapacidade que se prolonga durante toda a vida. O autismo manifesta-se através de dificuldades muito específicas ao nível da interação social, da aquisição e uso convencional da comunicação e da linguagem, pela restrita variedade de interesses e ainda por alterações do comportamento. Estas perturbações estão geralmente associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas, a um défice de atenção e de concentração, à falta de motivação e à exibição de comportamentos estereotipados. Acresce que o autismo implica também um défice na flexibilidade de pensamento e um modo de aprender peculiar. (García e Rodriguez, 1993, p.250)

Sempre existiram pessoas com autismo, mas o autismo só foi identificado cientificamente aquando da elaboração de um estudo, descrito no artigo *"Autistic Disturbances of Affective Contact"*. Leo Kanner, um pedopsiquiatra, apresenta neste artigo em 1943 um estudo de casos de 11 crianças com um síndrome e ao qual deu o nome de Autismo, inspirando-se na palavra grega "autos" que significa próprio – dado que as crianças que apresentavam sinais deste síndrome manifestavam uma grande incapacidade para comunicar e relacionar-se com os outros e com o ambiente à sua volta. Refira-se, no entanto, que a palavra "autismo" apareceu pela primeira vez em 1911, e deve-se a Eugene Bleuler, que descreveu um síndrome de esquizofrenia caracterizado por "fuga da realidade" e o designou desta forma. Kanner, e também Asperger, que será referido de seguida, utilizaram a palavra para dar nome aos sintomas que observaram nos seus pacientes. (García e Rodriguez, 1993, p.254)

Kanner definiu as seguintes características para identificar as crianças que apresentavam sinais deste síndrome, a saber:

- Um profundo afastamento autista;
- Um desejo autista pela conservação da semelhança;
- Uma boa capacidade de memorização mecânica;
- Expressão inteligente e ausente;
- Mutismo ou linguagem sem intenção comunicativa efetiva;
- Hipersensibilidade aos estímulos;
- Relação estranha e obsessiva com objetos.

Um ano depois de Kanner ter publicado o seu artigo, em 1944, um pediatra austríaco, Hans Asperger, publicava um artigo em alemão, *“Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter”*, no qual descrevia um grupo de crianças com características muito semelhantes às crianças observadas por Kanner, chamando igualmente “Autismo” ao síndrome. É interessante saber que nenhum deles conhecia a obra do outro. O artigo de Asperger só foi traduzido para inglês em 1991 por Utha Frith. Embora as características das crianças fossem semelhantes, havia no grupo observado por Asperger, crianças que demonstravam capacidades de raciocínio e de uso da linguagem muito mais desenvolvidas, embora ao nível da interação social as dificuldades fossem semelhantes. Daí, hoje as crianças com essas características serem diagnosticadas como tendo o síndrome de Asperger. (García e Rodriguez, 1993, p.264)

Lorna Wing, uma médica psiquiatra britânica, conhecida pelos seus estudos sobre o autismo, definiu em 1981 o síndrome de Asperger, recorrendo a seis critérios de diagnóstico:

1. Linguagem correta, mas estereotipada, sem preocupação em usar uma linguagem que seja perceptível pelos interlocutores;
2. Comunicação não-verbal caracterizada por voz monótona, pouca expressão facial e gestos inadequados;
3. Interação social não recíproca, com falta de empatia;
4. Resistência à mudança, demonstrando clara preferência por atividades repetitivas;
5. Coordenação motora caracterizada por postura incorreta e movimentos desastrados;
6. No que respeita às capacidades e interesses, fundamentalmente demonstram boa memória mecânica, mas interesses especiais circunscritos.

Apesar das competências e capacidades demonstradas pelos indivíduos com síndrome de Asperger, mantêm-se grandes dificuldades com a interação social recíproca e com a comunicação funcional: embora se expressem com correção linguística, demonstram grande rigidez nos seus comportamentos e forma de pensar.

Hoje, o Síndrome de Asperger tem uma classificação separada do autismo no DSM IV- TR (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais).

As pessoas com autismo têm três grandes grupos de perturbações. Segundo Lorna Wing (Wing & Gould, 1979), a partir de uma investigação feita em Camberwell, a tríade de perturbações no autismo manifesta-se nos seguintes domínios: social, linguagem e comunicação e ainda pensamento e comportamento.

- Domínio social: o desenvolvimento social é perturbado, diferente dos padrões habituais, especialmente o desenvolvimento interpessoal. A criança com autismo pode isolar-se, mas pode também interagir de forma estranha, fora dos padrões habituais.

- Domínio da linguagem e comunicação: a comunicação, tanto verbal como não-verbal é deficiente, e desviada dos padrões habituais. A linguagem pode ter desvios semânticos e gramaticais. Muitas pessoas com autismo (estima-se que cerca de 50%) não desenvolvem linguagem durante toda a vida.

- Domínio do pensamento e do comportamento: rigidez do pensamento e do comportamento, fraca imaginação social. Observam-se comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência de rotinas, atraso intelectual e ausência de imaginação.

As pessoas com autismo podem nascer em qualquer país ou cultura, e o autismo é independente da raça, da classe social ou da educação parental. A escola pode desempenhar um importante papel ao nível da educação destas crianças. Atualmente são elaboradas estratégias educativas e pedagógicas para que estas crianças consigam desenvolver as suas capacidades, com o objetivo de promover a sua integração com as outras crianças ditas "normais". (García e Rodriguez, 1993, p.268)

Assim, a opção mais comum nos dias de hoje passa pela integração das crianças autistas em turmas do ensino regular, frequentando ao mesmo tempo as Salas de Ensino Estruturado (ou Salas de Apoio), de forma a beneficiar de ajudas e terapias específicas.

5.5.4 PARALISIA CEREBRAL

A paralisia cerebral é uma lesão neurológica geralmente causada pela falta de oxigénio no cérebro, que pode acontecer durante a gravidez, trabalho de parto ou até a criança completar 2 anos. A criança com paralisia cerebral possui uma forte rigidez muscular, alterações de movimentos, de postura, falta de equilíbrio, falta de coordenação e movimentos involuntários, necessitando de cuidados durante toda a vida. A paralisia cerebral pode ser causada por algumas doenças como rubéola, sífilis, toxoplasmose, mas também pode ser a consequência de más formações genéticas, complicações na gravidez ou no parto ou de problemas que afetam o sistema nervoso central, como traumatismo craniano, convulsões ou infeções como meningite, sepse, vasculite ou encefalite. (Muñoz; Blasco e Suárez, 1993, p.294)

A paralisia cerebral está muitas vezes associada à epilepsia, distúrbios da fala, comprometimento auditivo e visual, e atraso mental. Apesar de tudo o que foi descrito, existem muitas crianças que podem realizar exercícios físicos e até mesmo serem atletas paralímpicos, dependendo do tipo de paralisia cerebral que possuem. (Muñoz; Blasco e Suárez, 1993, p.310)

Existem 5 tipos de paralisia cerebral e podem ser classificadas como:

Paralisia cerebral espática: constitui o tipo mais comum, corresponde a quase 90% dos casos, sendo caracterizada por reflexos de estiramento exagerados e dificuldade em realizar movimentos devido a rigidez muscular;

Paralisia cerebral atetóide: caracteriza-se por afetar significativamente o movimento e a coordenação motora;

Paralisia cerebral atáxica: caracteriza-se por tremores intencionais e dificuldades em caminhar;

Paralisia cerebral hipotónica: caracteriza-se por provocar enfraquecimento das articulações fracas e músculos;

Paralisia cerebral discinética: caracteriza-se por provocar movimentos involuntários.

Naturalmente, como em todos os tipos de deficiência, existem casos com diferentes graus de gravidade. No entanto, a maioria das crianças que sofre de paralisia cerebral está muito dependente de ajuda para a realização das atividades do dia-a-dia, a sua mobilidade é muito fraca, pelo que o processo de aprendizagem não se foca na evolução da criança, mas sim no estímulo das capacidades que possui, para tentar atrasar a progressão da doença. Estamos perante casos que, na melhor das hipóteses, poderão estar no nível 5 das modalidades de ensino especial acima referidas. (Muñoz; Blasco e Suárez, 1993, p.314-315)

5.6 A LEITURA E A ESCRITA

5.6.1 PROCESSO E DIFICULDADES NA SUA AQUISIÇÃO

O que é preciso para aprender a ler? Vários fatores interagem no processo de aprendizagem, desde fatores motivacionais e interpessoais, que vão desde o ambiente familiar, à relação entre o aluno e o professor, a aspetos técnicos, que dependem das metodologias de ensino que foram utilizadas. Mas central ao processo de aprendizagem, temos o processo cognitivo, e as formas como o mesmo se desenvolve.

O processo de leitura, faz de tal maneira parte da nossa vida diária, e é para a maioria de nós tão automático, que nem nos apercebemos dos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. No entanto, a leitura constitui uma atividade complexa, que incluiu vários processos psicológicos, que são designados processos de baixo e de alto nível. Os processos de baixo nível passam pelo reconhecimento da palavra, e os processos de alto nível passam pela compreensão do significado de uma frase ou texto.

Naturalmente, se os processos de baixo nível não estiverem dominados, e a palavra, formado por um conjunto de letras, não for reconhecida, não se consegue passar para a fase seguinte, a da compreensão dos vocábulos e das frases, que estão na base da comunicação, quer oral, quer escrita. (Citoler e Sanz, 1993, p.111-114)

O reconhecimento das palavras permite ao indivíduo criar o que se designa por “léxico interno”, ou seja, uma espécie de dicionário interior, composto pelas palavras que reconhecemos e às quais atribuímos um significado. Se ao ler, o indivíduo se depara com palavras que já conhece, o reconhecimento é imediato. Se, pelo contrário, a palavra não é reconhecida, temos que converter as letras que captamos visualmente em códigos fonológicos, o que obriga o indivíduo a ter informação sobre os sons que fazem parte de uma língua. A criança que aprende a ler vai gradualmente tomando conhecimento desses sons, vai gradualmente identificando mais palavras, e progressivamente vai-se tornando automático o processo de ler, pelo que estando dominados os processos de baixo nível, os de alto nível começam a ser dominantes.

A maior parte dos problemas de atrasos a nível da leitura têm a ver com o processo de leitura das palavras. Dominar os processos cognitivos de aprendizagem dos sons e da sua materialização em letras e palavras constitui assim uma etapa fundamental para a progressão na aprendizagem do aluno.

Podemos ainda dizer que o processo de escrita se baseia na tradução de sons para códigos escritos. Estamos a falar de um processo semelhante ao da leitura, embora de sentido inverso, e que estudos na área neuro-psicológica permitem compreender. (Citoler e Sanz, 1993, p.120-123)

As teorias que visam explicar as razões subjacentes ao atraso na leitura têm-se sucedido. As mais recentes apontam para a existência de um défice linguístico, que é explicado pelo facto de os leitores com atrasos executarem pior uma série de tarefas verbais ligadas à produção, percepção, memória e descodificação da linguagem. Os processos educativos usados, segundo a política educacional da AIS, devem ter em conta as causas do atraso em leitura atrás referidas.

5.6.2 FASES DE AQUISIÇÃO

Pode-se considerar que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita passa por três fases: fase de preparação, fase de aprendizagem propriamente dita e fase de consolidação ou automatização, que se atinge depois de os processos de baixo nível já estarem automatizados.

Diferentes autores apresentam a sua visão destas fases: Laberge e Samuels (1977) falam nas etapas de não adequação, de adequação e automática. Já Fitts e Postner (1968) tinham referido a fase cognitiva (quando se desenvolve a consciência da tarefa a realizar), a fase de aquisição (quando a prática repetida conduz ao domínio da tarefa) e a fase da automatização (quando a tarefa é executada sem esforço consciente, de forma automática).

Um contributo importante foi dado por Utha Frith, ao sugerir, em 1985, as seguintes fases para o processo de aprendizagem: a fase ideográfica, na qual as palavras seriam reconhecidas e escritas globalmente; a fase alfabética, na qual se aplicam as regras de correspondência, entre sons e letras; e a fase ortográfica, na qual onde já não é necessário aplicar as regras e já é possível ler e escrever palavras de ortografia irregular, dado a prática e familiaridade do indivíduo com a leitura e a escrita.

Pelo atrás exposto, pode concluir-se que os principais bloqueios de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita residem na dificuldade em ultrapassar as tarefas cognitivas subjacentes aos processos de baixo nível relativos ao reconhecimento das palavras. E sem um bom domínio dos processos, como acontece no caso das crianças portadoras de deficiências ao nível dos processos cognitivos, a aprendizagem terá que implicar mais estímulos, mais horas de prática, mais supervisão, se compararmos com o esforço educativo subjacente ao ensino regular. (Citoler e Sanz, 1993, p.125-126)

5.6.3 ADAPTAÇÕES DO ENSINO PARA PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA

Encontramos uma grande diversidade de crianças portadoras de deficiência, que apresentam necessidades educativas especiais muito diferentes. A aquisição de capacidades básicas, como a leitura e a escrita, podem ser altamente condicionadas, por exemplo, por limitações físicas, que obrigam a sistemas de ensino que recorrem a exercícios adaptados. No caso dos alunos afetados por limitações mentais, o processo pode ainda ser mais complexo: a limitação das capacidades cognitivas destas crianças obrigam a um ritmo mais lento, na maior dos casos, mais repetitivo, para que a informação seja absorvida. E não falamos apenas na aquisição das competências da leitura e da escrita: o processo de aquisição de todos os conteúdos académicos podem ser afetados por estas limitações. (Citoler e Sanz, 1993, p.129)

No caso particular da leitura e da escrita, e dado que estamos a falar de competências básicas, que constituem um instrumento fundamental para a aquisição dos outros conhecimentos, estamos perante competências básicas que condicionam o desenvolvimento cognitivo das crianças, ao constituírem um entrave à aquisição de outros conceitos. Acresce que uma leitura e uma escrita pouco conseguidas têm também impacto no desenvolvimento de capacidades sociais e de adaptação ao meio, dado que dificultam a compreensão das mensagens emitidas pelos outros e a própria capacidade das crianças para se expressarem.

Descobrir formas eficazes, que ajudem a construir e a estimular o processo mental subjacente à aprendizagem de crianças portadoras de deficiência, tem sido um grande desafio enfrentado pelos profissionais que trabalham no campo da educação. Naturalmente, o ponto de partida tem estado alicerçado nas técnicas usadas na educação regular, e é necessário compreender as fases desse processo de aprendizagem, para depois o adaptar à realidade das crianças com deficiência. (Citoler e Sanz, 1993, p.132-133)

EM SÍNTESE

O processo de socialização nas sociedades ditas desenvolvidas passa pelo sistema de educação vigente e pela atuação dos seus principais intervenientes.

A pedagogia é hoje reconhecida como desempenhando um papel essencial no desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças.

No que respeita à Educação Especial, um longo caminho foi percorrido ao longo dos séculos – desde os tempos obscuros da eliminação dos portadores de deficiência, até à escola inclusiva, que acolhe as crianças com dificuldades de aprendizagem – muitas etapas foram percorridas. A compreensão e caracterização das diferentes patologias subjacentes às dificuldades que têm que ultrapassar as crianças com necessidades especiais, é essencial para ser possível adaptar as técnicas pedagógicas.

Finalmente, há que referir que sem ultrapassar o “obstáculo” do domínio da leitura e da escrita, não é possível a progressão no sistema de aprendizagem.

E é essencial perceber as dificuldades cognitivas das crianças com necessidades especiais para que as mesmas consigam adquirir as competências básicas do processo de aprendizagem: ler e escrever.

ESTÁGIO





O presente estágio teve lugar na Associação Infante de Sagres, uma instituição de ensino com um modelo de educação inclusiva, onde a premissa basilar passa pela aceitação e convivência com outras realidades: crianças do chamado ensino regular e crianças com necessidades especiais de educação convivem e aprendem umas com as outras. Primeiramente vamos explicitar de que forma funciona esta instituição, a nível pedagógico e estrutural e de que forma se enquadra este estágio em questão e o trabalho desenvolvido no funcionamento normal da escola.

O ensino da escrita, num contexto com as particularidades já mencionadas, requiere uma abordagem cuidada, definida em conjunto com o restante corpo docente, que será descrita ao nível dos aspetos metodológicos abordados: as técnicas desenvolvidas e utilizadas, o tipo de exercícios aplicados, as suas motivações e objetivos, partindo da ideia basilar de que as fases da evolução da caligrafia ao longo da história podem ser usadas como modelo a seguir para ensinar as crianças a escrever, nomeadamente o itálico e suas derivações.

Para este processo, foi necessário o diagnóstico acerca das principais falhas detetadas ao nível da escrita das crianças e estas serão apresentadas, juntamente com os exercícios concebidos para ultrapassar essas falhas.

Em última instância, após a análise inicial das patologias, e a explicação dos métodos a utilizar para solucionar os problemas, é demonstrada a evolução dos alunos envolvidos neste processo, a partir de fotografias do seu desempenho ao longo do tempo.

6. ESCOLA INCLUSIVA

6.1 A ASSOCIAÇÃO INFANTE DE SAGRES

A Associação Infante de Sagres (AIS) é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, que se dedica ao desenvolvimento de atividades educativas e pedagógicas acolhendo crianças com e sem necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 10 anos. A ideia subjacente a este projeto passa pelo apoio às crianças com necessidades especiais e respetivas famílias, mas sempre numa perspetiva de ensinar às outras crianças que a diferença faz parte da vida e que todos devemos saber lidar com essa diferença, e não excluir os que são diferentes.

Fiel à missão que escolheu, “MISSÃO: Educar, incluindo!”, e aos VALORES que elegeu (Responsabilidade, Inclusão, Dedicação, Simplicidade e Alegria) a AIS continua a reger-se pelos mesmos princípios que conduziram à sua criação, designadamente proporcionar a todas as crianças e respetivas famílias os benefícios da prossecução dos objetivos seguintes:

- Desenvolver competências afetivas, culturais e sociais enriquecedoras;
- Desenvolver capacidades cognitivas, motoras e emocionais numa perspetiva integral e integradora;
- Promover uma relação aberta com as famílias, envolvendo-as no processo de desenvolvimento dos seus educandos, integrando-as na dinâmica da AIS e apoiando-as nas suas diferentes estruturas e carências;
- Contribuir para uma verdadeira inserção social das crianças;
- Desenvolver uma relação ativa e continuada com a comunidade educativa.

Para atingir os objetivos acima referenciados, a AIS foi procurando aliar as diferentes filosofias educativas aos seus propósitos, sem nunca deixar de seguir com atenção as políticas educativas que iam sendo delineadas e implementadas pelos diferentes governos.

Surgiu assim o projeto educativo que a AIS caracteriza como *“um instrumento orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados, é resultante de uma dinâmica participativa e integrativa”*¹. Ou seja, a AIS assume que o seu projeto assenta numa perspetiva dinâmica, de aprendizagem e adaptação constantes, num enquadramento de recursos escassos que é preciso otimizar, um projeto sempre em construção e sempre inacabado que vai sendo enriquecido com novas valências.

Exemplo do acima descrito é a formação da chamada Unidade de Apoio (UDA). Criada no ano letivo 2009-2010, a UDA foi ao longo dos anos proporcionando à comunidade escolar um número crescente de serviços, tais como: fisioterapia, nutrição, valências específicas de ensino especial, psicologia clínica, psicologia educacional, terapia da fala, terapia ocupacional.

Esta escola abriga mais de 300 crianças com e sem NEE, desde o berçário ao 4º ano de escolaridade, e para cada ciclo tem entre 6 a 8 salas equipadas e especializadas, entre elas, a unidade de apoio especializada. O espaço físico da escola é composto por três zonas de recreio, uma delas coberta, biblioteca, ginásio, gabinetes de terapia especializada, recepção, refeitórios, salas polivalentes, vestiários, salas de aula e demais instalações necessárias ao normal funcionamento de uma escola.

1 - Citação retirada do endereço web da Escola Associação Infante de Sagres
 (“<http://www.aisagres.pt>”)

Todos os anos, esta escola tem uma lista de espera para entrar muito superior à que alguma vez poderá suportar; este facto deve-se a um conjunto de fatores como as excelentes instalações, incluindo zonas exteriores, o profissionalismo e dedicação do corpo docente, a política de integração da escola, os bons resultados que tem obtido, o ambiente e pedagogia da própria escola, e, para os pais com crianças no ensino especializado, o currículo altamente completo e inclusivo que poucas escolas oferecem, em particular em Portugal.

Pode afirmar-se que a AIS quer contribuir para preparar as crianças com necessidade de ensino especial para a sociedade, e para preparar a sociedade para receber estas crianças. Pela força do exemplo, demonstrar que é possível integrar as pessoas portadoras de deficiência na “vida regular” dos outros, e que saímos todos a ganhar com esta integração.

Em 2014, e sempre seguindo um modelo de educação inclusiva, a AIS descreve desta forma o seu modelo de ação socioeducativa, caracterizado por (pedagogia diferenciada):

- Apoio de equipas multidisciplinares: educadoras de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico, professores de ensino especial, professores de atividades curriculares e extracurriculares, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, nutricionistas, psicólogos clínicos e educacionais, apoiados por uma equipa de auxiliares de ação educativa;
- Apostar nas salas de aula de ensino regular sempre com a presença de crianças com necessidades de ensino especial (NEE);
- Proporcionar às famílias das crianças com NEE uma vida apoiada;
- Oferecer atividades de complemento curricular direcionadas para explorar o potencial das crianças nas diferentes faixas etárias: inglês, expressão musical, psicomotricidade ou expressão físico-motora para crianças dos 4 meses aos 10 anos, nutrição dos 4 aos 10 anos, CapoYoga (uma combinação de Yoga com a modalidade de dança denominada "Capoeira"), e mandarim para os alunos do 1º ciclo;
- Desenvolver projetos nas áreas das artes, das humanidades e de educação cívica;
- Inserir adultos portadores de deficiência na equipa de trabalho da AIS – designadamente nas atividades de suporte, como o apoio administrativo, cozinha e refeitório e limpeza;
- Garantir formação continuada a todos os colaboradores;
- Implementação de um processo de comunicação eficaz entre todos os agentes educativos, incluindo as famílias, suportado nas tecnologias de informação;
- Manutenção cuidada de todos os equipamentos.

6.2 ESTRUTURA DA ESCOLA

Corpo docente envolvido no percurso, enquanto estagiária na AIS:

Coordenadores do trabalho:

Maria João Lobato – *Diretora Pedagógica*

Maria Teresa Sanches – *Diretora Administrativa e Financeira*

Cátia de Brito – *Coordenadora do 1º Ciclo e ensino Pré-escolar*

Ana Pereira – *Professora de 1º Ciclo*

António Dantas – *Coordenador do Departamento de Educação Especial*

Elsa Lourenço e Cunha – *Técnica Especializada de Educação Especial*

Rita Rosado – *Educadora de Infância*

Helena Ribeiro – *Educadora de Infância*

Colegas de trabalho, com quem também tive interação a nível profissional:

Ana Rita Oliveira – *Auxiliar de educação, Departamento de Educação Especial*

Catarina Sampaio Carvalho - *Auxiliar de educação, Departamento de Educação Especial*

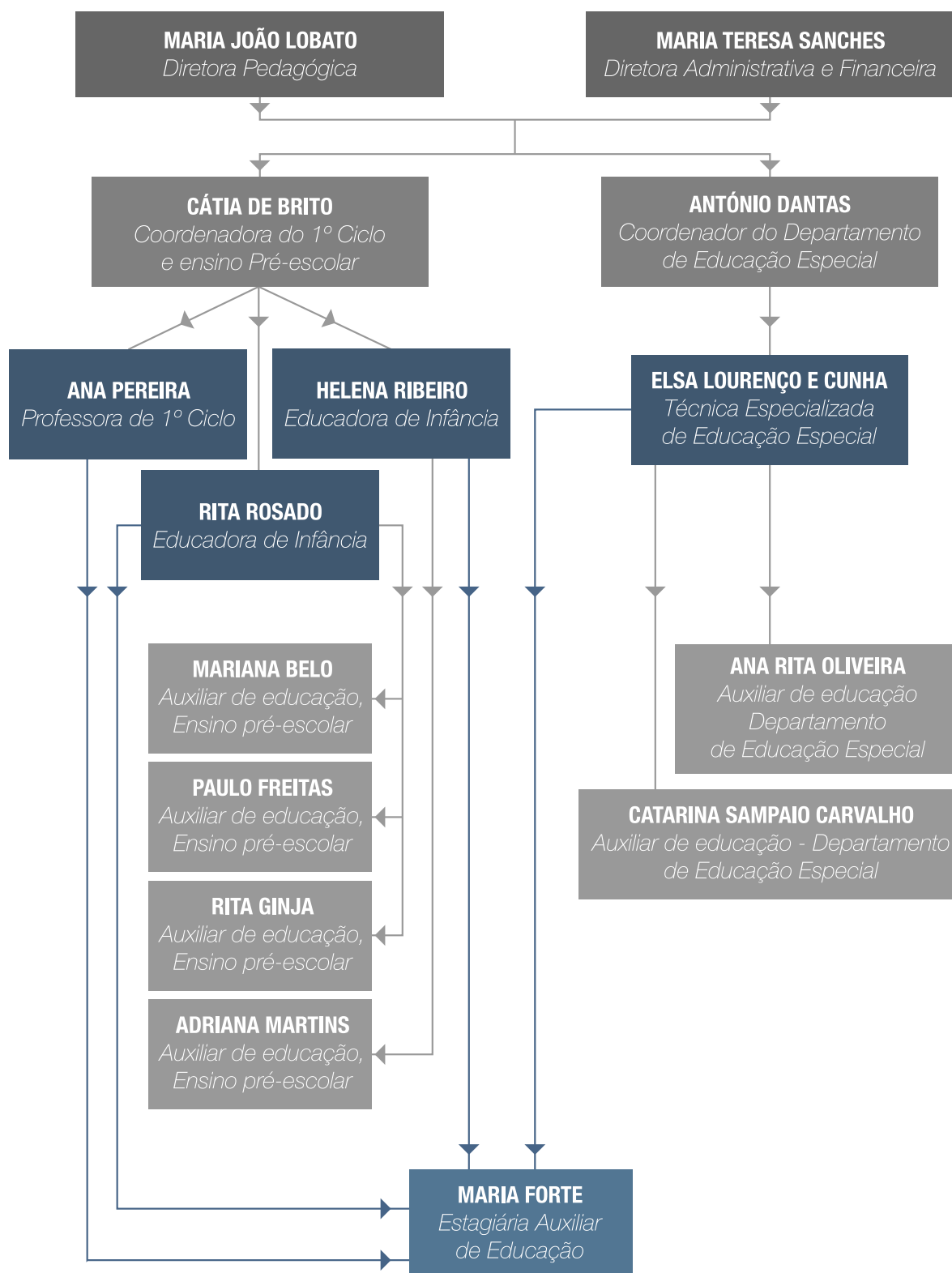
Adriana Martins – *Auxiliar de educação, ensino pré-escolar*

Rita Ginja – *Auxiliar de educação, ensino pré-escolar*

Paulo Freitas – *Auxiliar de educação, ensino pré-escolar*

Mariana Belo - *Auxiliar de educação, ensino pré-escolar*

2 | Organograma da Escola
Fonte: da autora (2018)



O cargo, enquanto Estagiária Auxiliar de Educação, consistia em trabalhar diretamente nas salas de aula da professora Ana Pereira, Rita Rosado e Helena Ribeiro, e na sala de educação especial com a professora Elsa Lourenço e Cunha, auxiliando o máximo possível no decorrer normal da sala de aula, e aplicando os conhecimentos no ensino da escrita.

Durante o período do estágio, o tempo era dividido entre as aulas a decorrer da seguinte forma: da parte da manhã acompanhava as aulas da primeira classe, até às 11h30, hora em que auxiliava nas aulas extra de apoio aos alunos de educação especial; da parte da tarde acompanhava os alunos dos 5 anos. Por serem duas turmas de 5 anos, o acompanhamento era alternado pelos dias da semana, trocando a ordem a cada semana para não haver diferenciação na carga horária de acompanhamento. Duas vezes por semana organizava, também, acompanhamento durante o recreio.

6.3 SALAS DE AULA

Salas de ensino regular – em média são formadas por 25 alunos. Todas as salas têm pelo menos um aluno com NEE. A percentagem destes alunos não pode exceder os 20%. Todas as salas estão equipadas com computadores, quadros interativos e “placards” contendo elementos pedagógicos.

Salas de apoio especial – estas salas têm como objetivo proporcionar um clima propício à aprendizagem dos alunos com NEE que estão inseridos em salas de ensino regular. Dependendo dos casos, o número de horas diárias que os alunos com NEE passam nestas salas varia. Estão equipadas de forma a servirem dois objetivos: com elementos destinados ao lazer, que permitam aos alunos com NEE descansarem da pressão educativa inerente ao ensino regular; com elementos de apoio à aprendizagem, que numa base de apoio individual, reforçam a componente educativa da sala de ensino regular. Existem duas salas de apoio na AID: até aos 5 anos e do 1º ao 4º ano.

Salas para alunos com necessidades especiais – destinadas exclusivamente a crianças com NEE (existe apenas uma na AIS). A equipa de trabalho nesta sala é composta por um professor de ensino especial e três auxiliares. A sala tem que ter sempre, pelo menos, dois elementos da equipa presentes. Esta sala está preparada para a realização de exercícios destinados à aprendizagem de atividades básicas (como lavar as mãos, lavar os dentes ou normas de comportamento em sala) e outros elementos pedagógicos destinados ao ensino especial (por exemplo, aprendizagem das letras do nome e palavras simples).

EM SÍNTESE

A AIS apostou num modelo de educação inclusiva, integrando, na medida do possível, as crianças com necessidades especiais numa instituição que acolhe sobretudo crianças ditas “normais”.

Seguindo as tendências atuais das políticas educativas, foi alargando o leque de serviços que oferece, atuando sempre numa dupla perspetiva:

Por um lado, proporcionar às crianças com necessidades especiais, e respetivas famílias, as melhores condições para lidarem com as dificuldades inerentes à vivência com a deficiência, potenciando a integração e a aprendizagem das crianças com Necessidade de Educação Especial;

Por outro lado, proporcionar às crianças ditas “normais” um saudável contacto com a diferença, contribuindo desta forma para o objectivo mais vasto de criação de uma “sociedade inclusiva”.

O papel enquanto estagiária, incluída neste modelo de pedagogia inclusiva, passou por facilitar, acelerar e aperfeiçoar o processo de ensino da escrita, independentemente das particularidades do aluno, abraçando os ideias de inclusão da Associação e complementando o excelente trabalho dos professores, melhorando o aproveitamento dos alunos.

7. ENSINAR A LER E A ESCREVER USANDO A CALIGRAFIA

O presente relatório foi desenvolvido com base no estágio académico realizado no âmbito do curso de Mestrado de Design de Comunicação da Faculdade de Arquitectura, da Universidade de Lisboa.

O estágio foi de natureza voluntária, e decorreu entre:

- Janeiro a Maio de 2015: período de formação, período de formação específica das técnicas necessárias para lidar com crianças portadoras de deficiência;
- Setembro de 2015 a Janeiro de 2016: período de aplicação dos métodos e conhecimentos, auxiliando os docentes nas aulas das turmas do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico e 5 anos.

O estágio foi realizado em regime part-time, com o horário das 8h30 às 15h30, resumindo-se em 35 horas semanais.

Os alunos pertencentes às turmas referidas, compõem um total de 44 crianças, divididas pelas salas destinadas:

- Aos 5 anos - 18 crianças (13 do ensino regular e 5 do ensino especial)
- Ao primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico - 26 crianças (23 do ensino regular e 3 do ensino especial)

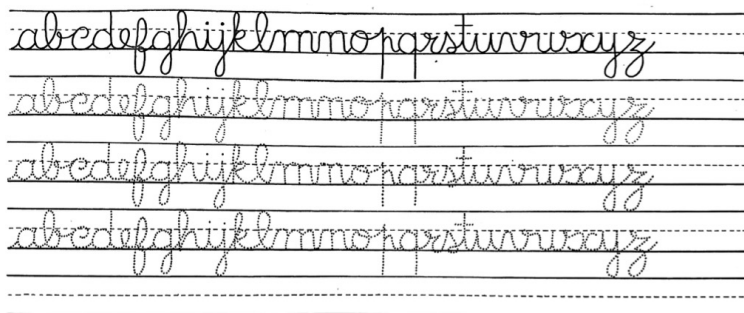
O estágio académico teve como base a resposta às necessidades educativas da Escola AIS. É de realçar que foram desenvolvidos exercícios para atingir um ou mais objetivos, estabelecidos pelo corpo docente, em relação à prestação académica dos alunos.

Assim sendo, este capítulo pretende demonstrar de que forma os conhecimentos na formação e na caligrafia puderam ser uma mais-valia no processo educativo e quais os métodos utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos.

A Escola tem sido o principal veículo da aprendizagem da leitura e da escrita, e o método atualmente usado consiste no seguinte:

O reconhecimento das letras, ou seja, os passos iniciais da aprendizagem, são feitos com recurso ao “*print-script*”, que podemos definir como sendo formado por letras com formas simples, geométricas, com ausência de serifas e sem elementos de interligação entre as letras (fig. 5). Estes primeiros passos são dados ao nível do pré-escolar – 5 anos;

Com a passagem para o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico, as crianças são imediatamente confrontadas com a obrigatoriedade de utilização do “*cursivo*” para aprender a ler e escrever – as letras estão ligadas umas às outras, permitindo que uma palavra inteira seja escrita sem levantar a ferramenta de escrita do papel, num único traço.



ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZÀ
 ÅÉÎÕØabcdefghijklmnopqrstuvwxyz
 nopqrstuvwxyzàåéîõ
 &1234567890(\$£.,!?)

^ fig. 5 | Fonte Arial
 (<http://www.identifont.com/differences?first=Arimo&second=Arial>)

< fig. 6 | Cursivo ensinado na AIS
 Fonte: da autora (2018)

Nesta escola (AIS), os superiores do corpo docente defendem que este método não é o ideal, e que a passagem abrupta do *"print-script"* para o *"cursivo"* pode não ser a melhor forma de aprender a ler e a escrever?

O *"print-script"* é muito semelhante às *"Maiúsculas Romanas"*, e o *"cursivo"* é muito semelhante ao *"Copperplate Style"*. Como referimos anteriormente, ao mencionarmos a história da escrita, estes dois tipos de letra surgiram com vários séculos de intervalo: as *"Maiúsculas Romanas"* foi usado pelo Império Romano, e o *"Copperplate Style"* começa a aparecer no final do século XVIII.

A pergunta feita por vários autores é a seguinte: porquê "saltar" vários séculos de evolução da escrita entre os 5 anos e o primeiro ano do 1º ciclo do ensino básico? (Maria do Céu Alves, 2003, p.158)

Conforme referido por Edward Johnston, há mais de cem anos, o método ideal para conseguir ensinar crianças a escrever passaria por seguir as fases evolucionárias da caligrafia. O argumento subjacente a esta ideia é o seguinte: se a humanidade precisou de fazer a transição entre vários tipos de escrita até alcançar o *"print-script"*, porque não usar o mesmo processo de sucessivas transições de diferentes tipos de escrita para ensinar as crianças? (Fairbank, 1985, p.200)

Tom Barnard, calígrafo britânico, formado pelo *Royal College of Arts*, em Kensington, Londres, defendeu que *"there is a period in our lives that handwriting plays an important role in our development and that is during the formative years of our education. The school is the cradle of the nation's hand writing habits and for just over hundred years, and with varying degrees of attention and teaching ability, pupils have been alternately dragooned by dogmatic teaching or allowed to discover for themselves how to write their native tongue."* (1985, p.207)

Barnard dedicou parte da sua vida a visitar escolas e descreve que encontrou bons e maus exemplos dos vários métodos de ensino de leitura e escrita que foram sendo adotados ao longo do século XX, e concluiu que todos somos produto do sistema educacional que vigorava quando aprendemos a ler e a escrever, e que a generalidade dos adultos retém, para toda a vida, características da forma como aprendeu a ler e a escrever. (1985, p.211)

Seguindo Barnard, na sua defesa da importância da escrita, e dos processos de ensino, no desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem das crianças e jovens, é importante contribuir para ajudar as crianças a usarem a escrita como forma de comunicação eficaz e produtiva (1985, p.213-214) – a escrita, adaptada ao nível de escolaridade e às capacidades de cada criança, deverá ser a mais legível e fluída possível, tornando-se deste modo um potenciador do processo de aprendizagem.

Os exercícios apresentados neste capítulo foram concebidos para contrariar o “salto” atrás referido, e incitar uma aprendizagem mais gradual: os métodos da caligrafia foram usados para demonstrar aos alunos as formas mais fluídas de “desenhar as letras e as palavras”.

7.1 DIAGNÓSTICO INICIAL SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA DAS CRIANÇAS ENVOLVIDAS

Na fase inicial do estudo, foi observada a técnica de escrita de todas as crianças, e, juntamente com o corpo docente, foram identificados os seguintes aspetos a melhorar:

- Pressão exercida sobre o lápis: força exercida excessiva, conduzindo a que os bicos dos lápis quebrassem várias vezes ao dia;
- Controlo do lápis: controlo defeituoso do lápis, conduzindo a movimentos brutos;
- Linhas de guia: dificuldade em manter a escrita entre as linhas de guia;
- Forma das letras: letras mal desenhadas e apresentando uma forma incompleta;
- Pega do lápis: posição incorreta ao agarrarem no lápis;
- Motricidade fina das mãos: dificuldades na articulação das mãos;
- Cópia de letras: dificuldade em copiar todos os detalhes da letra sem prévia demonstração dos movimentos a efetuar;
- Falta de confiança no traço: traço apresentava interrupções e progressão irregular;
- Identificação das letras: dificuldade em identificar letras em formato cursivo.

Face ao diagnóstico inicial efetuado, foram concebidos os exercícios a realizar, com o objetivo de monitorizar progressos de aprendizagem.

7.2 DESCRIÇÃO DOS EXERCÍCIOS EFETUADOS

Os seguintes exercícios, que se encontram anexados a este documento, integram o processo proposto de retificação dos problemas diagnosticados anteriormente como comuns à maioria dos alunos da escola e pretendiam auxiliar no desenvolvimento de novas capacidades práticas dentro da escrita manual.

Os exercícios efetuados foram definidos tendo em conta os aspetos seguintes:

- Ano escolar em que estavam inseridas as crianças;
- Tipo de Ensino (regular ou necessidades especiais);
- Meio ambiente em que o exercício foi realizado;
- Material utilizado;
- Dificuldades a Ultrapassar;
- Resultados esperados.

Foi construído o modelo apresentado no quadro seguinte, de forma a sistematizar a informação que se pretendia recolher.

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos • 1ª classe
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula Regular • Sala de Apoio • Trabalho para praticar em casa
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis • Lápis de Cor • Canetas para colorir • Tinta • Caneta de acetato • Plasticina • Saco de Tinta • Tesoura
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Como pode ajudar o aluno nas suas dificuldades • O que ensina o exercício: • Prática de movimentos habituais á escrita • Aprender a matéria escolar relativa ao ano curricular frequentado • Como se deve realizar o exercício
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetos que o exercício ajuda a melhorar • Impacto que o exercício tem na aprendizagem do aluno em questão



tab. 1 | Modelo base da Tabela de sistematização da informação

Fonte: da autora (2018)

7.3 GRUPO 1 DE EXERCÍCIOS REALIZADOS

LIGAR OS PONTOS

Os vários exemplares dos exercícios que constituem este grupo e que estão reunidos no anexo II, alínea A, podem ser agrupados em três descrições breves.

Primeiramente são exercícios de ligar pontos em ordem numérica, sem levantar o lápis do exercício, criando após a sua conclusão, uma imagem final.

O segundo tipo de exercícios consiste em seguir instruções Alfanuméricas (ex: D3→F5) para ligar dois pontos da grelha total do exercício, criando no final um desenho geométrico.

Por fim, o terceiro tipo de exercícios, consiste no reconhecimento de pequenos pictogramas espalhados pela folha, no seguimento das instruções (ex: ♣→♦) apresentadas no topo e na ligação entre eles até alcançar o desenho geométrico final.

EM SÍNTESE

Para além do impacto nas capacidades acima referidas, a utilização deste tipo de exercícios tem também o propósito de desenvolver uma maior capacidade de interpretação visual e compreensão do espaço visual do aluno, enquanto, simultaneamente, reafirma os conhecimentos numéricos e alfabéticos do mesmo. O aluno, ao traçar a linha de um ponto para outro, tem de ter uma noção de como percorrer esse espaço e como é que essa mesma linha vai afetar o resultado final.



< fig. 7 | Exercício de Pontos
Fonte: da autora (2018)

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos • 1ª classe
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Apoio • Trabalho para praticar em casa
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta ou deficiência na motricidade fina • Pega do lápis inexata (aderência ao lápis incorreta, muito perto da ponta e demasiado perpendicular) • Demasiada pressão exercida no lápis e falta de controlo da própria ferramenta de escrita • Escrita com fraca contenção dos movimentos resultando em dificuldade em se restringir às guias da folha • Falha na capacidade de cálculo do trajeto do lápis • Falta de confiança no traço, o que leva a letras ilegíveis.
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento das capacidades de motricidade fina • Uma melhor adaptação da mão à ferramenta de escrita, para uma melhor ergonomia na relação entre o lápis e a mão • Mais segurança com o lápis para melhorar a fluidez da escrita e um aumento do controlo sobre a mesma • Movimentos mais contidos e confiantes para uma escrita mais constante e inserida nos parâmetros da folha • Melhor compreensão do trajeto que a ferramenta pode realizar e uma crescente capacidade de retrair os passos efetuados com a mesma • Maior fluidez no desenho da letra, que resulta numa maior legibilidade das letras e consequentemente numa escrita mais fluída



tab. 2 | Tabela da informação do Grupo 1

Fonte: da autora (2018)

7.4 GRUPO 2 DE EXERCÍCIOS REALIZADOS

GRAFISMO DAS LINHAS E FORMAS

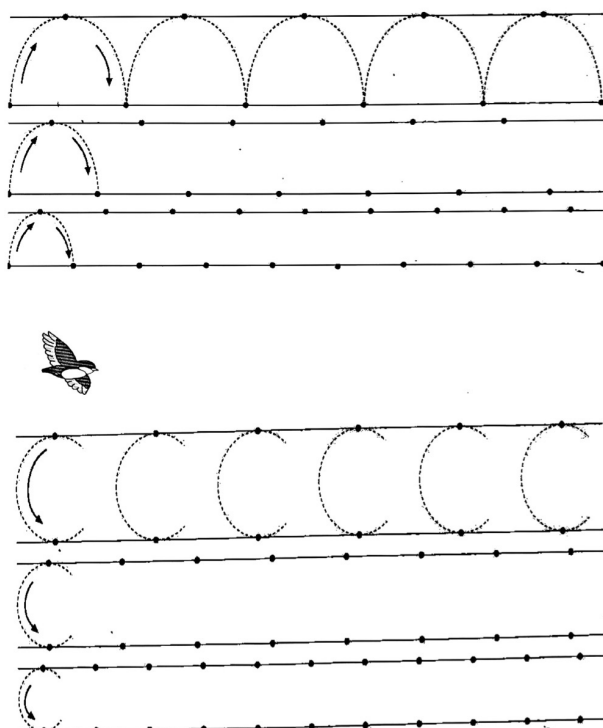
Os vários exemplares dos exercícios que constituem este grupo e que estão reunidos no anexo II, alínea B, podem ser agrupados em quatro grupos.

O primeiro consiste em criar linhas, com diferentes ângulos e formas com o propósito de repetir o exemplo dado. O segundo remete para labirintos simples que representam o caminho de A para B.

O terceiro compreende uma série de grafismos para completar, com pontos, linhas, linhas tracejadas e setas a indicarem a direção que se deve assumir, e, por último, o quarto consta de uma primeira aprendizagem da numeração árabe e de um exercício de desenho livre.

EM SÍNTESE

A repetição é uma das formas didáticas mais eficaz para ajustar as aptidões de escrita de um aluno, criando uma maior facilidade no desenho e na construção dos esqueletos e forma geral das letras.



< fig. 8 | Exercício de Linhas
Fonte: da autora (2018)

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos • 1ª classe
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula Regular • Sala de Apoio
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis • Lápis de Cor
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta ou deficiência na motricidade fina • Forma de escrita lenta e arrastada • Pega do lápis inexata (aderência ao lápis incorreta, muito perto da ponta e demasiado perpendicular) • Demasiada pressão exercida no lápis e falta de controlo da própria ferramenta de escrita • Escrita com fraca contenção dos movimentos resultando em dificuldade em se restringir às guias da folha (pintar dentro das linhas) • Falha na capacidade de reporte do trajeto do lápis • Falta de confiança no traço, o que leva a letras ilegíveis e de má compreensão
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento das capacidades de motricidade fina • Através do desenho melhoria na capacidade de escrita, para a mesma ser mais rápida e fluída • Uma melhor adaptação da mão à ferramenta de escrita, para uma melhor ergonomia na relação entre o lápis e a mão • Mais segurança com o lápis para melhorar a fluidez da escrita e um aumento do controlo sobre a mesma • Movimentos mais contidos e confiantes para uma escrita mais constante e inserida nos parâmetros da folha (pintar dentro das linhas) • Melhor compreensão do trajeto que a ferramenta pode realizar e uma crescente capacidade de retrair os passos efetuados com a mesma • Maior fluidez no desenho da letra, que resulta numa maior legibilidade das letras e consequentemente numa escrita mais fluída



tab. 3 | Tabela da informação do Grupo 2

Fonte: da autora (2018)

7.5 GRUPO 3 DE EXERCÍCIOS REALIZADOS

CONTROLO DO LÁPIS - PINTAR E DESENHAR

Os vários exemplares dos exercícios que constituem este grupo e que estão reunidos no anexo II, alínea C, podem ser agrupados em quatro grupos.

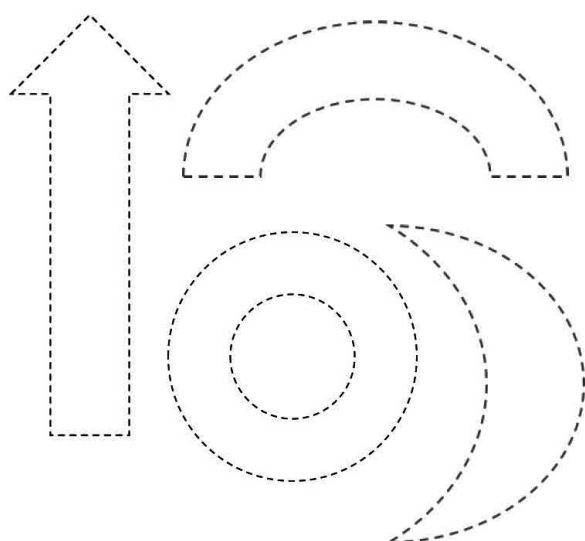
O primeiro e segundo pedem ao aluno que pinte as formas ou desenhos apresentados da forma mais regular possível, mantendo a coloração dentro dos limites do desenho; nos exercícios em que o desenho a pintar se encontra realizado com uma linha tracejada ou a cinzento, é pedido também que realize essa linha de contorno.

O terceiro grupo de exercícios consiste também na pintura clara e regular das imagens, mas com um elemento de aprendizagem alfabética, limitando a pintura apenas a imagens cujo nome começa com a letra pedida.

Por último, no quarto grupo, é pedido que se complete o conjunto apresentado, seja com o desenho de um ou mais elementos, ou a escrita de um número que represente a quantidade mostrada.

EM SÍNTESE

A utilização de objetos facilmente reconhecidos pelos alunos, como borboletas, caracóis, pássaros, árvores e formas geométricas básicas, traz um elemento recreativo aos exercícios e ajuda numa maior facilidade de concentração da parte dos alunos.



< fig. 9 | Exercício de Pintar e
Desenhar

Fonte: da autora (2018)

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula Regular • Sala de Apoio
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis • Lápis de Cor • Canetas para colorir
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta ou deficiência na motricidade fina • Pega do lápis inexata (aderência ao lápis incorreta, muito perto da ponta e demasiado perpendicular) • Demasiada pressão exercida no lápis e falta de controlo da própria ferramenta de escrita • Escrita com fraca contenção dos movimentos resultando em dificuldade em se restringir às guias da folha (pintar dentro das linhas) • Falha na capacidade de reporte do trajeto do lápis • Falta de confiança no traço, o que leva a letras ilegíveis e de má compreensão
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento das capacidades de motricidade fina • Uma melhor adaptação da mão à ferramenta de escrita, para uma melhor ergonomia na relação entre o lápis e a mão • Mais segurança com o lápis para melhorar a fluidez da escrita e um aumento do controlo sobre a mesma • Movimentos mais contidos e confiantes para uma escrita mais constante e inserida nos parâmetros da folha (pintar dentro das linhas) • Melhor compreensão do trajeto que a ferramenta pode realizar e uma crescente capacidade de retrair os passos efetuados com a mesma • Maior fluidez no desenho da letra, que resulta numa maior legibilidade das letras e consequentemente numa escrita mais fluída



tab. 4 | Tabela da informação do
Grupo 3

Fonte: da autora (2018)

7.6 GRUPO 4 DE EXERCÍCIOS REALIZADOS

SIMETRIAS

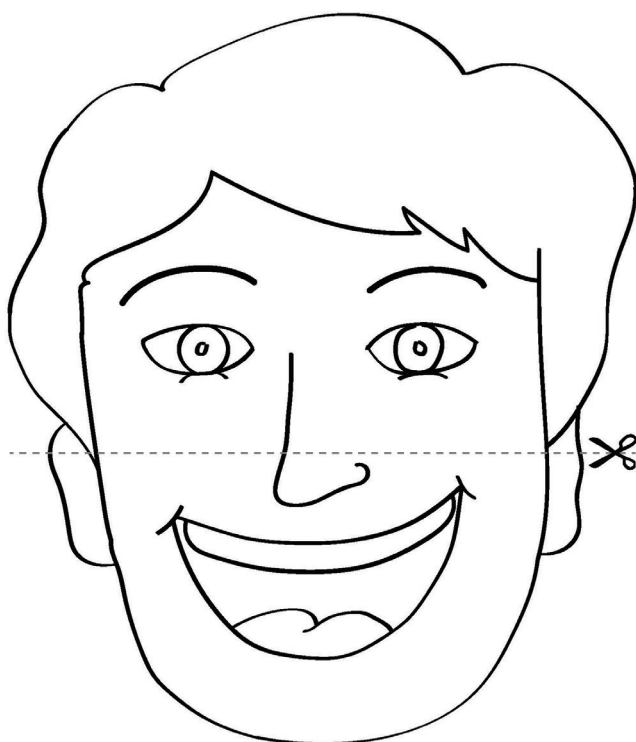
Os vários exemplares dos exercícios que constituem este grupo e que estão reunidos no anexo II, alínea D, podem ser divididos em dois sub-grupos.

O primeiro pede a coloração da imagem, seguida do recorte da mesma, pelo tracejado; posteriormente, este é utilizado na junção correta das partes da imagem inicial, fazendo a correspondência com a emoção correta da “expressão facial” representada.

No segundo, é necessário completar a imagem corretamente, efetuando uma cópia em “espelho” do desenho; no fim, incentiva-se a coloração da imagem.

EM SÍNTESE

Com a utilização das simetrias, pretende-se desenvolver, também, a capacidade de assimilar a informação apresentada e de a traduzir de forma a conseguir a sua reprodução (neste caso, em espelho).



<

fig.10 | Simetrias

Fonte: da autora (2018)

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula Regular • Sala de Apoio
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis • Lápis de Cor • Tesoura
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta ou deficiência na motricidade fina (falha na utilização da tesoura) • Pega do lápis inexacta (aderência ao lápis incorreta, muito perto da ponta e demasiado perpendicular) • Demasiada pressão exercida no lápis e falta de controlo da própria ferramenta de escrita • Escrita com fraca contenção dos movimentos resultando em dificuldade em se restringir às guias da folha (pintar dentro das linhas) • Falha na capacidade de reporte do trajeto do lápis • Falta de confiança no traço, o que leva a letras ilegíveis e de má compreensão
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento das capacidades de motricidade fina (correta utilização da tesoura) • Uma melhor adaptação da mão à ferramenta de escrita, para uma melhor ergonomia na relação entre o lápis e a mão • Mais segurança com o lápis para melhorar a fluidez da escrita e um aumento do controlo sobre a mesma • Movimentos mais contidos e confiantes para uma escrita mais constante e inserida nos parâmetros da folha (pintar dentro das linhas) • Melhor compreensão do trajeto que a ferramenta pode realizar e uma crescente capacidade de retrair os passos efetuados com a mesma • Maior fluidez no desenho da letra, que resulta numa maior legibilidade das letras e consequentemente numa escrita mais fluída



tab. 5 | Tabela da informação do
Grupo 4

Fonte: da autora (2018)

7.7 GRUPO 5 DE EXERCÍCIOS REALIZADOS

TREINO DE TESOURA - O RECORTE DE PAPEL

Os vários exemplares dos exercícios que constituem este grupo e que estão reunidos no anexo II, alínea E, podem ser agrupados em dois grupos.

O primeiro pede, simplesmente, que com a utilização de uma tesoura, o aluno recorte a folha seguindo as várias linhas a tracejado.

O segundo consiste, em primeiro lugar, na identificação da letra pedida em formato maiúsculo ou minúsculo; de seguida, na procura e recorte da mesma letra em revistas e jornais, e por último, a colocação da mesma no espaço indicado na folha.

EM SÍNTESE

A utilização da tesoura promove movimentos motores da mão que ajudam a desenvolver os próprios músculos e iniciam a criação de um hábito e treino da mão, para uma melhor motricidade fina.

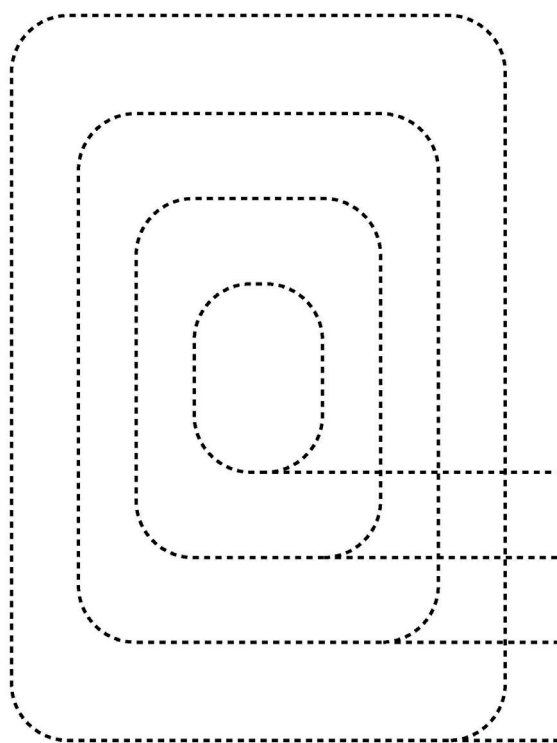


fig. 11 | Recorte de Papel

Fonte: da autora (2018)

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 5 anos • 1ª classe
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula Regular • Sala de Apoio
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis de Cor • Tesoura
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta ou deficiência na motricidade fina • Dificuldade no reconhecimento das formas das letras • Pega do lápis inexata (aderência ao lápis incorreta, muito perto da ponta e demasiado perpendicular) • Demasiada pressão exercida no lápis e falta de controlo da própria ferramenta de escrita • Disfunção de memória Motor – falhas na automatização da formação das letras • Falta de confiança no traço, o que leva a letras ilegíveis e de má compreensão
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento das capacidades de motricidade fina • Compreensão das formas e como “desenhar” as letras • Uma melhor adaptação da mão à ferramenta de escrita, para uma melhor ergonomia na relação entre o lápis e a mão • Mais segurança com o lápis para melhorar a fluidez da escrita e um aumento do controlo sobre a mesma • A formação das letras torna-se numa ação mais automática • Maior fluidez no desenho da letra, que resulta numa maior legibilidade das letras e consequentemente numa escrita mais fluída



tab. 6 | Tabela da informação do
Grupo 5

Fonte: da autora (2018)

7.8 GRUPO 6 DE EXERCÍCIOS REALIZADOS

PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO DAS FORMAS DAS LETRAS

Os vários exemplares dos exercícios que constituem este grupo e que estão reunidos no anexo II, alínea F, podem ser agrupados em três grupos.

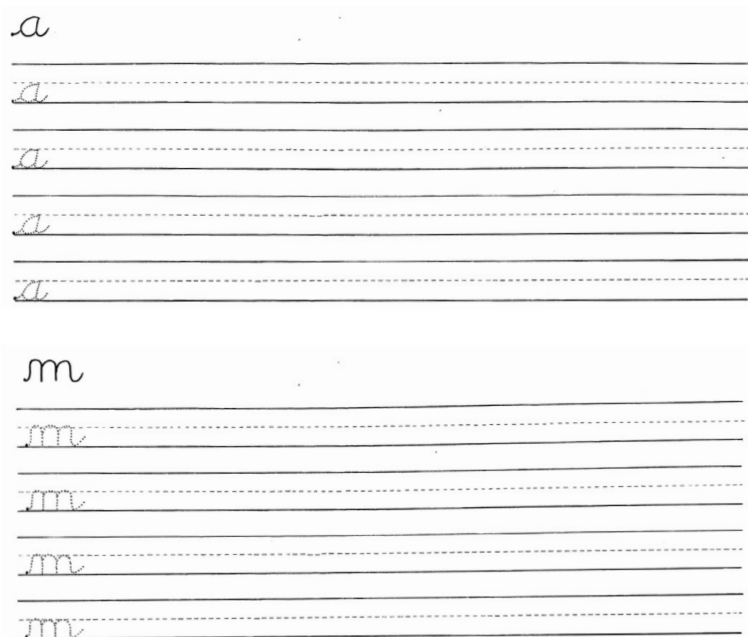
Em primeiro lugar temos um grupo de exercícios de desenvolvimento de letras cursivas, estipuladas pela instituição, uma a uma, através de linhas de guia e de um elemento a tracejado como exemplo.

No segundo grupo, os exercícios promovem a escrita das letras em formatos mais pequenos e apresentam um carácter mais repetitivo;

O último grupo de exercícios consiste na cópia de frases para as linhas representadas, da maneira mais clara e legível possível.

EM SÍNTESE

Como foi mencionado anteriormente, a repetição é uma das formas didáticas mais eficaz para ajustar as aptidões de escrita de um aluno. Nestes exercícios o objetivo mantém-se, mas com uma maior dificuldade e necessidade de atenção ao pormenor da forma da letra e do estilo cursivo, e uma memorização da sequência do movimento.



< fig. 12 | Forma da letra "a"
Fonte: da autora (2018)

>
tab. 7 | Tabela da informação do
Grupo 6
Fonte: da autora (2018)

< fig. 13 | Forma da letra "m"
Fonte: da autora (2018)

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª classe
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula Regular • Sala de Apoio • Trabalho para praticar em casa
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Lápis
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta ou deficiência na motricidade fina • Dificuldade no reconhecimento das formas das letras • Forma de escrita lenta e arrastada • Pega do lápis inexistente (aderência ao lápis incorreta, muito perto da ponta e demasiado perpendicular) • Escrita com fraca contenção dos movimentos resultando em dificuldade em se restringir às guias da folha • Fraca compreensão do alfabeto cursivo, não conseguindo assim fazer a ligação dos conhecimentos que possui • Disfunção de memória Motor – falhas na automatização da formação das letras • Falha na capacidade de reporte do trajeto do lápis • Falta de confiança no traço, o que leva a letras ilegíveis e de má compreensão
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento das capacidades de motricidade fina • Compreensão das formas e como “desenhar” as letras • Através do desenho melhoria na capacidade de escrita, para a mesma ser mais rápida e fluída • Uma melhor adaptação da mão à ferramenta de escrita, para uma melhor ergonomia na relação entre o lápis e a mão • Movimentos mais contidos e confiantes para uma escrita mais constante e inserida nos parâmetros da folha • Melhoria na compreensão das formas cursivas do alfabeto e a capacidade de ligar a conhecimentos prévios • A formação das letras torna-se numa ação mais automática • Melhor compreensão do esqueleto da letra e uma crescente capacidade de retrair os passos efetuados para a sua construção • Maior fluidez no desenho da letra, que resulta numa maior legibilidade das letras e consequentemente numa escrita mais fluída

7.9 GRUPO 7 DE EXERCÍCIOS REALIZADOS

LEITURA EM DIFERENTES EXEMPLOS DE ESTILOS DE LETRA

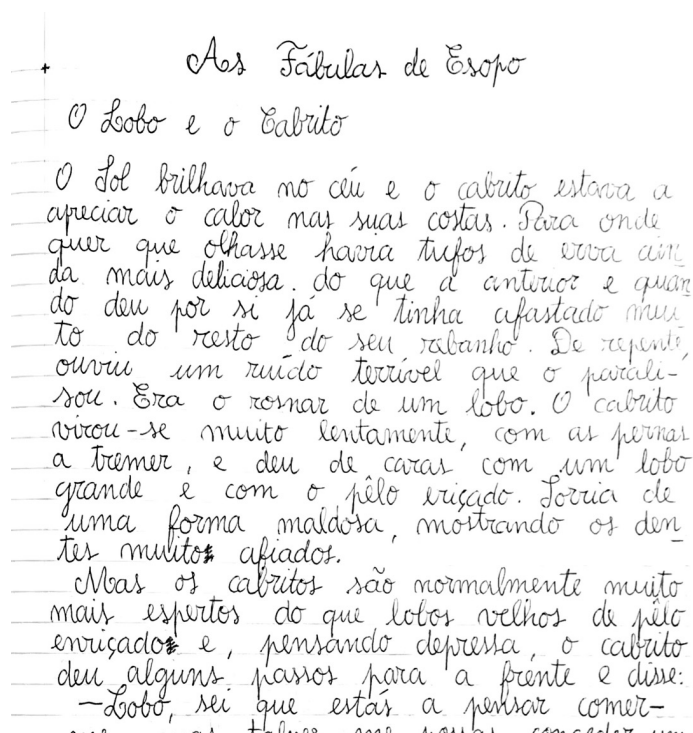
O exemplar do exercício que constitui este grupo e que consta do anexo II, alínea G, consiste de um portfolio de Caligrafia para uso em sala de aula, com o apoio de um educador. Abrange quatro estilos diferentes de escrita, em forma de histórias retiradas do livro "As Fábulas de Esopo" por Fiona Waters, para estimular a aprendizagem dos alunos em leituras, em diferentes configurações.

EM SÍNTESE

Este portfolio cumpriu o objetivo de promover a atividade da leitura, ao mesmo tempo que expôs os alunos a diferentes maneiras de representação de um texto.

A utilização dos diferentes estilos veio assim acrescentar informação ao "salto" que a aprendizagem entre os 5 anos e a 1ª classe obriga.

Através desta ferramenta, conseguiu-se uma passagem mais gradual do estilo "print-script" para o "cursivo", oferecendo mais bases de informação e elos de ligação para uma melhor compreensão da forma da letra "Cursiva".



< fig. 14 | Exemplar do exercício de leitura em cursivo
Fonte: da autora (2018)

Ano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª classe
Tipo de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Regular • Deficiência Mental • Deficiência Motora
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula Regular • Sala de Apoio
Dificuldades a Ultrapassar - (Objetivo do Exercício)	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no reconhecimento das formas das letras • Fraca compreensão do alfabeto cursivo, não conseguindo assim fazer a ligação dos conhecimentos que possui • Disfunção de memória Motor – falhas na automatização da formação das letras
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das formas e como “desenhar” as letras • Melhoria na compreensão das formas cursivas do alfabeto e a capacidade de ligar a conhecimentos prévios • A formação das letras torna-se numa ação mais automática



tab. 8 | Tabela da informação do Grupo 7

Fonte: da autora (2018)

EM SÍNTESE

Este estudo, parte da ideia de que o método ideal para conseguir ensinar crianças a escrever passa por seguir as fases evolucionárias da caligrafia.

Este estudo, parte da ideia das fases evolucionárias da caligrafia, e dos métodos de decomposição das várias formas das letras, para combater os problemas conhecidos no diagnóstico inicial.

Os exercícios foram desenhados e apresentados aos alunos de forma a transmitir-lhes a fluidez dos movimentos que pode potenciar a aprendizagem da escrita. Cada grupo de exercícios, destina-se a tentar colmatar várias das falhas e/ou dificuldades diagnosticadas ao nível da escrita, com o apoio e acompanhamento do corpo docente envolvido, quer no que respeita às crianças do ensino regular, quer no que respeita às crianças com Necessidades Especiais de Ensino.

A estratégia da repetição, incluída em alguns dos exercícios, destinou-se a reforçar as aptidões de escrita dos alunos, seguindo recomendações pedagógicas e didáticas utilizadas no ensino escolar.

No seu conjunto, os exercícios pretendem abordar todas as dificuldades de escrita diagnosticadas inicialmente, em conjunto com os professores, como pontos a melhorar durante este processo. Fatores como a repetição de exercícios, a diversidade dos mesmos e a disponibilidade de um auxiliar especializado, pretendendo ter o seu impacto no aproveitamento dos alunos e no seu ritmo evolutivo em todas as disciplinas.

8. ANÁLISE DOS DADOS E DOS MÉTODOS UTILIZADOS NO DECORRER DO ESTÁGIO

Os exercícios descritos no capítulo anterior, foram agrupados em 7 grupos, foram resolvidos entre Setembro de 2015 e Janeiro de 2016, por todas as crianças incluídas nas salas dos 5 anos e do 1o ano. Como se referiu anteriormente, o objetivo destes exercícios consistia em melhorar as falhas e a imprecisão da escrita. Os exercícios foram realizados na sala de aula, na sala de apoio, e ainda como trabalho para casa. Por decisão da AIS, os originais não puderam ser retirados da escola.

De forma a aferir os progressos alcançados pelas crianças durante os 5 meses em que decorreu o estudo, optou-se por comparar a escrita de cada aluno no exercício da obrigação diária de escrever o nome e a data. Foram fotografados, os cadernos dos alunos para comparar a evolução da qualidade da escrita, e proceder à avaliação da respetiva caligrafia, durante o período de análise.

Tomou-se em consideração, na comparação temporal, que a caligrafia infantil é suscetível a alterações no meio ambiente que rodeia a criança, podendo deste modo variar de dia para dia. Desta forma, a análise que foi feita da evolução dos progressos alcançados teve em conta a possibilidade de ocorrerem estas oscilações.

Para se avaliar os progressos ao nível da caligrafia (qualidade da escrita) foram tomados em linha de conta os seguintes aspetos:

- Proporção da letra no espaço – espaço da folha ou linha ocupados pelas palavras escritas;
- Análise da construção da letra – diferenças no traço entre o topo, o meio e a base da letra;
- Espaçamento - medição do espaço entre as letras e do espaço entre as palavras, analisando a homogeneidade de critérios;
- Conexão entre as letras – fluidez das ligações entre as letras;
- Elementos de correção – verificar se alguma letra, ou parte dela, foi apagada ou riscada;

Pretendeu-se desta forma aferir a legibilidade da letra, se foram ou não seguidas as regras técnicas de construção de letras e palavras, e se a criança tinha a capacidade para perceber o espaço que as letras e a palavra devem ocupar na folha, assim como o seu grau de confiança na escrita.

A evolução da escrita das 26 crianças do 1o ano (23 alunos do ensino regular e 3 crianças com necessidades especiais de ensino) está documentada – cerca de 50 fotografias por criança nos anexos. Para ilustrar o tipo de evolução verificada, irá ser analisada neste capítulo o progresso da escrita de 6 crianças, 3 do ensino regular e 3 com necessidades especiais de ensino. No caso das crianças do ensino regular, foram selecionadas 3 das crianças que apresentavam maiores dificuldades no domínio da escrita. A razão desta escolha deve-se ao facto de se pretender testar se, com a alteração dos métodos de ensino, crianças do ensino regular podem apresentar progressos assinaláveis.

tab. 9 | Quadro com níveis de escrita da turma de 1º ano >

Fonte: da autora (2018)

	ilegível	má	aceitável	OK	boa
1		SET	JAN		
2	SET	JAN			
3		SET		JAN	
4		SET			JAN
5		SET			JAN
6		SET			JAN
7		SET		JAN	
8		SET		JAN	
9		SET		JAN	
10		SET		JAN	
11			JAN	JAN	
12		SET		JAN	
13		SET	JAN		
14		SET		JAN	
15			JAN		JAN
16		SET			JAN
17		SET	JAN		
18		SET		JAN	
19		SET		JAN	
20		SET		JAN	
21		SET	JAN		
22		SET		JAN	
23		SET		JAN	
24		SET			JAN
25			JAN		JAN
26		SET		JAN	
	ilegível	má	aceitável	OK	boa

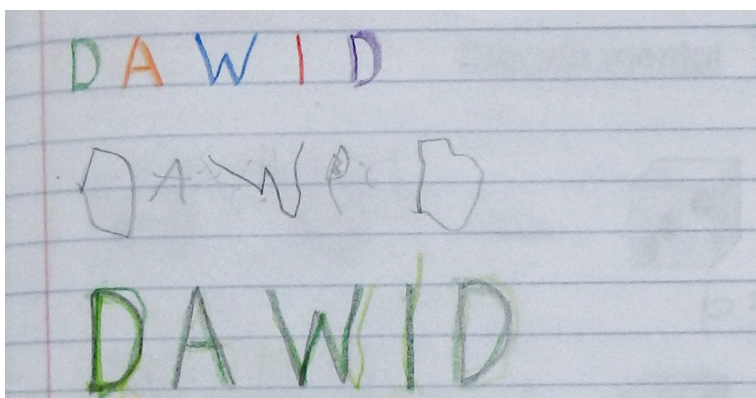
Esta experiência deu-se entre Setembro de 2015 e Janeiro de 2016

Todo este processo foi imperativamente sempre acompanhado pelas professoras da sala, que indicavam quais os alunos com maior grau de dificuldades, para maior acompanhamento: supervisionavam o processo, intervinham quando necessário, e avaliavam o ritmo de progresso no domínio da escrita em comparação com o período que antecedeu o estudo realizado.

8.1 ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA, POR CRIANÇA

8.1.1 CRIANÇA 1 – DAWID DHANANI PEREIRA - NECESSIDADES ESPECIAIS DE ENSINO

Reprodução da caligrafia nos dias 28, 29 e 30 de Setembro – “Print-script”



< fig. 15 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Tamanho excessivo das letras e do espaço ocupado na linha e na folha;
- Demasiado espaçamento entre as letras;
- Letras com dimensões diferentes entre si;
- Conexão entre as letras inexistente;
- Letras ilegíveis – linhas retas efetuadas com maior facilidade do que as linhas curvas e os arcos das letras;
- Imprecisão na escrita - falta de rigor no traço;
- Fraca perceção da forma da letra, que resulta em caracteres mal posicionados (a “flutuar”) e que a palavra apareça inclinada;
- Traços pouco confiantes e de diferentes espessuras;
- Pressões exercidas na folha com diferentes intensidades.

Reprodução da caligrafia nos dias 6 e 7 de Outubro
– “Print-script”

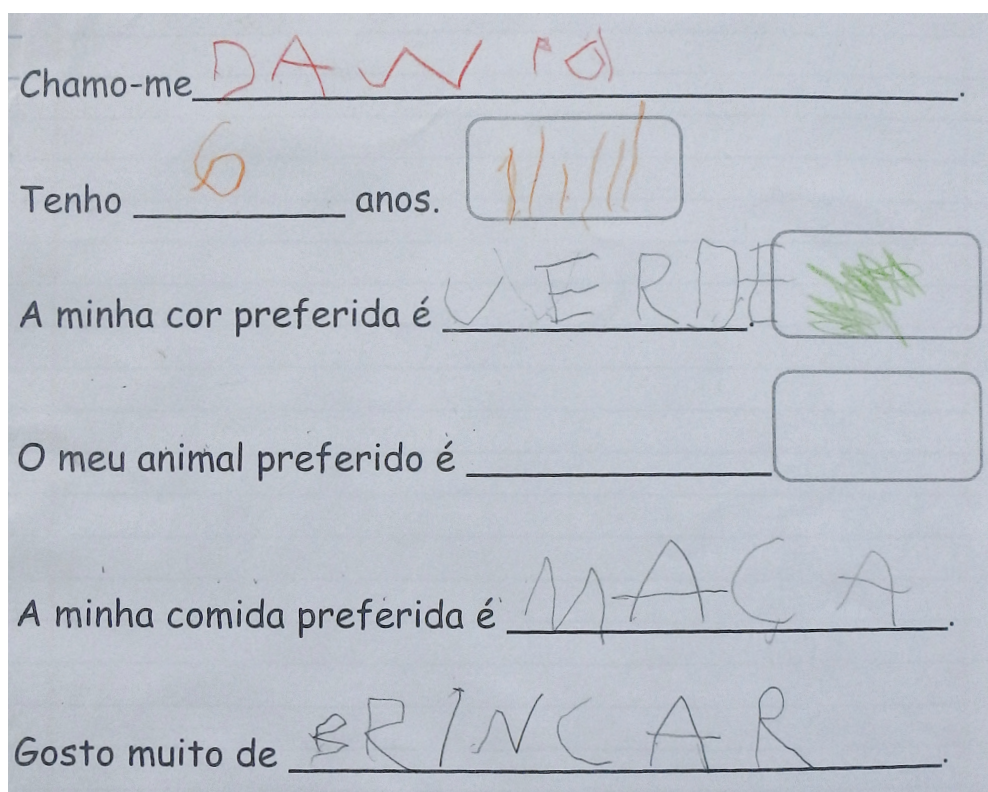


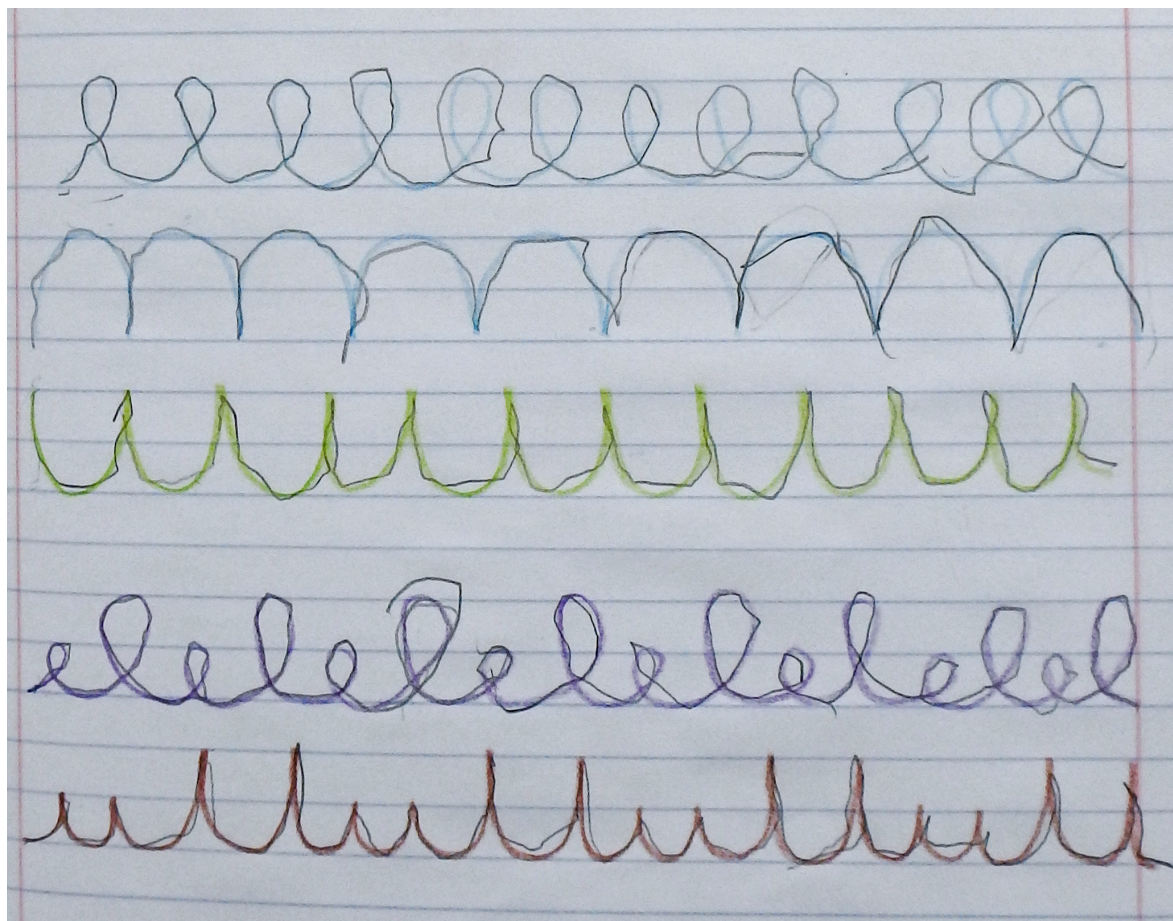
fig. 16 | Exemplar da letra
da criança
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Melhoria no tamanho da letra;
- Pequena melhoria no espaçamento excessivo entre as letras;
- Traços ligeiramente mais confiantes nas linhas curvas da letra.

Reprodução de linhas curvas e cruzadas no dia 7 de Outubro – “Print-script”



Da análise da figura supra, destaca-se o seguinte:

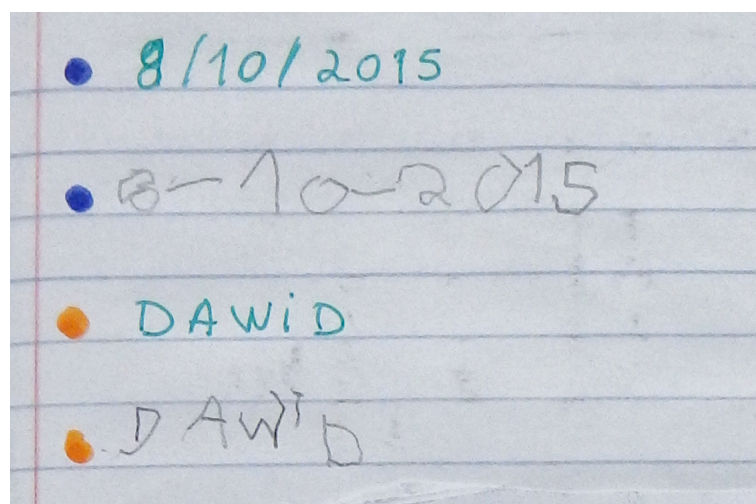
- Dificuldade em seguir a fluidez e os movimentos das linhas coloridas;
- Incerteza e falta de confiança, visíveis no traço tremido e irregular;
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços;
- Dificuldade em conter os movimentos para efetuar o padrão.

fig. 17 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 8, 9, 12 e 13 de Outubro – “Print-script”

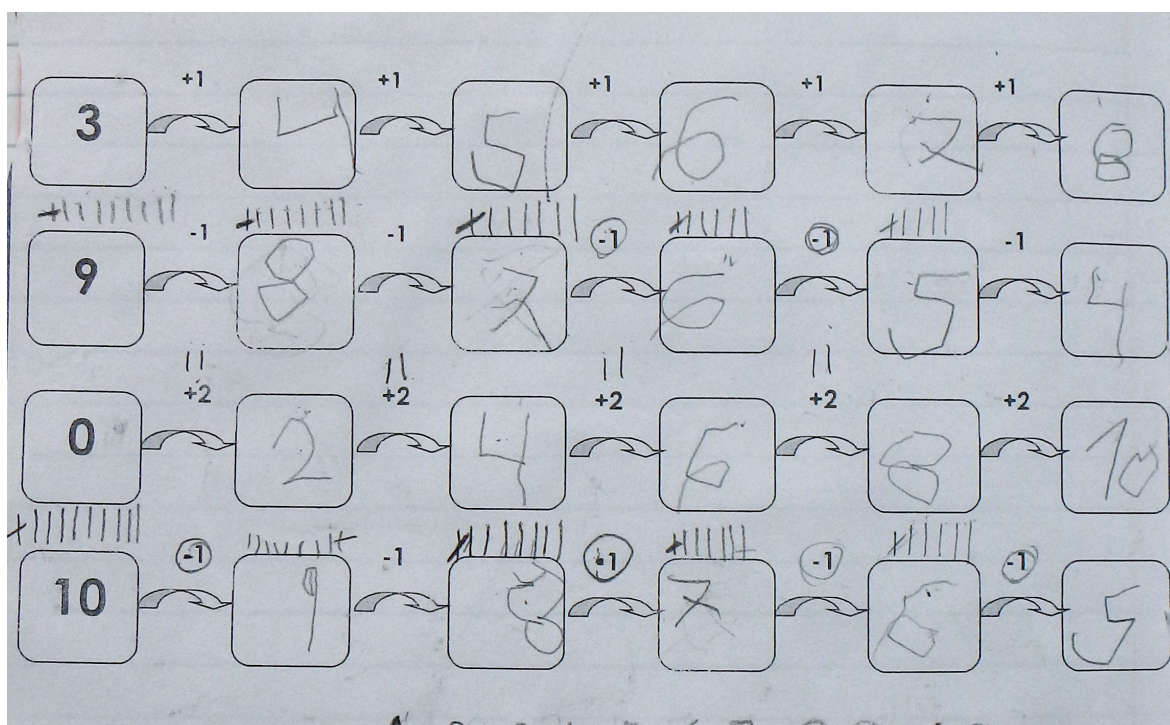
fig. 18 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Melhoramento no tamanho excessivo das letras e do espaço ocupado na linha e na folha;
- Demasiado espaçamento entre as letras;
- Letras com dimensões diferentes entre si;
- Conexão entre as letras inexistente;
- Letras menos ilegíveis – traços mais assertivos nas linhas curvas da letra;
- Imprecisão na escrita - falta de rigor no traço;
- Traços de diferentes espessuras;
- Pressões exercidas na folha com diferentes intensidades;
- Maior facilidade na escrita alfabética do que na escrita numérica;
- O acréscimo de mais um elemento (apelido) provoca uma visível dificuldade e desinteresse por parte do aluno na escrita do final da palavra.

Reprodução da caligrafia numérica nos dias 13 e 20 de Outubro – “Print-script”



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte: ^

- Tamanho exagerado dos elementos numéricos;
- Traços pouco assertivos na reprodução de linhas curvas e em algumas linhas retas;
- Imprecisão na escrita – falta de rigor no traço e no desenho de elementos pictóricos do exercício;
- Traços de diferentes espessuras;
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços;
- Fraca legibilidade e distorção dos caracteres representados.

fig. 19 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 20, 21, 22, 23 e 29 de Outubro – “Print-script”

fig. 20 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

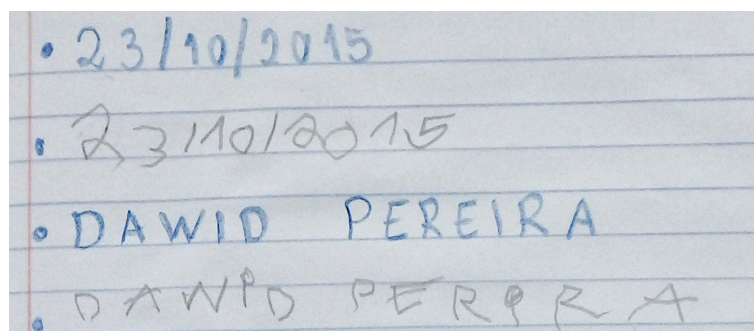
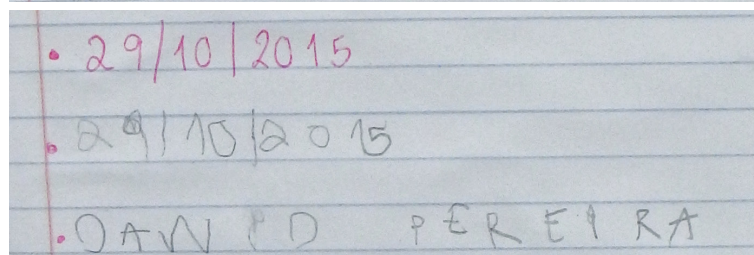


fig. 21 | Exemplar da letra da criança

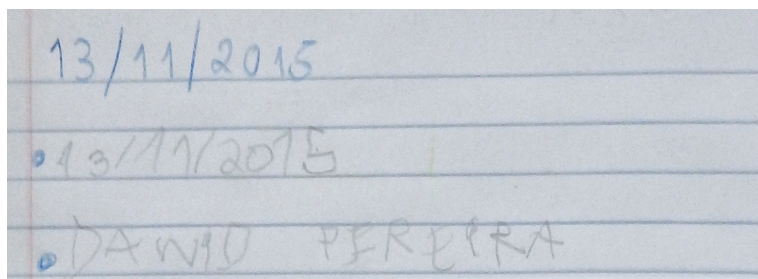
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

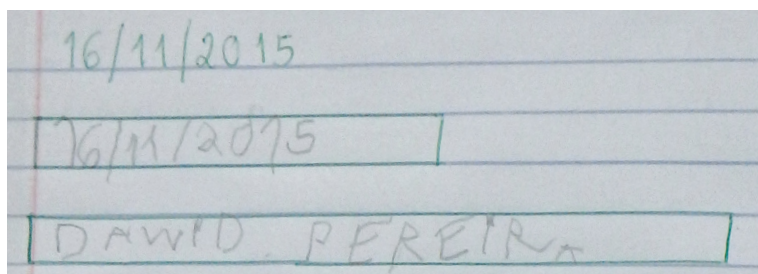
- Tamanho ligeiramente exagerado das letras e do espaço ocupado na linha e na folha;
- Espaçamento irregular entre as letras;
- Letras com dimensões diferentes entre si;
- Conexão entre as letras inexistente;
- Menor ilegibilidade nas letras;
- Imprecisão na escrita - falta de rigor e confiança no traço;
- Traços de diferentes espessuras;
- Menor discrepância entre a escrita alfabética e a escrita numérica;
- Uma maior coerência entre os elementos de escrita.

Reprodução da caligrafia nos dias 4, 9, 10, 13, 16 e 17 de Novembro – “Print-script”



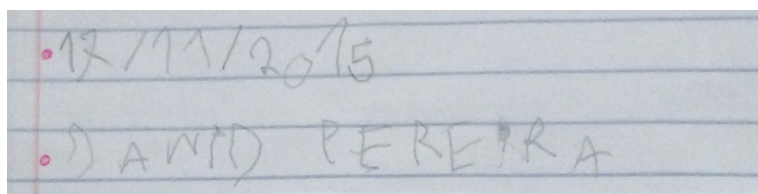
< fig. 22 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)



< fig. 23 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)



< fig. 24 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

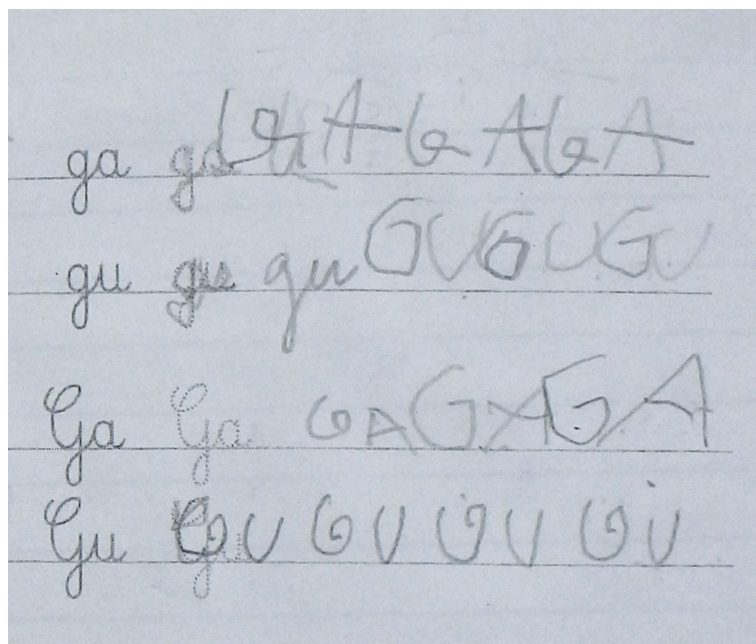
Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia, analisadas nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Pequeno aperfeiçoamento no tamanho da letra;
- Uma aproximação na normalização do espaçamento entre as letras;
- Traços mais confiantes nas linhas curvas da letra;
- Menor discrepância entre a escrita alfabética e a escrita numérica.

Reprodução da caligrafia numérica nos dias 18 de Novembro – Cursivo

fig. 25 | Exemplar da letra da criança

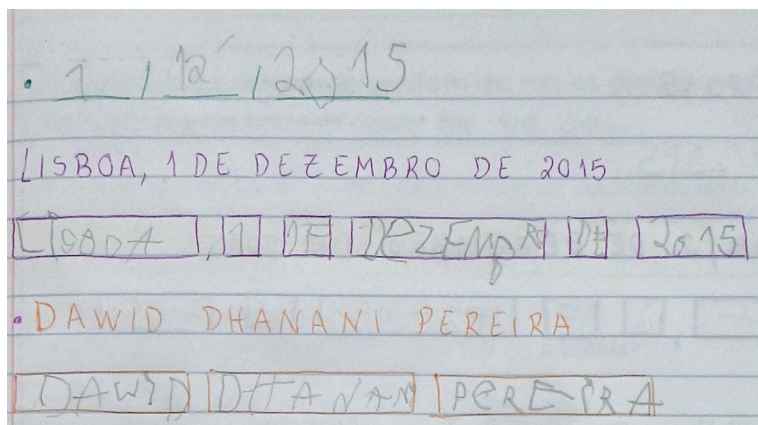
Fonte: da autora (2018)



Da análise da figura supra, destaca-se o seguinte:

- Tentativa de evolução da escrita para o estilo cursivo pouco conseguida;
- Letras com dimensões diferentes entre si;
- Letras ilegíveis – linhas curvas e arcos das letras mal desenhados provocam grandes dificuldades na perceção da letra;
- Imprecisão na escrita - falta de confiança no traço;
- Fracá perceção da forma da letra;
- Traços tremidos e de diferentes espessuras;
- Pressões exercidas na folha com diferentes intensidades;
- Letras incompletas e de tamanho exagerado.

Reprodução da caligrafia nos dias 18, 19 e 20 de Novembro, e nos dias 1, 2, 3 e 4 de Dezembro – “Print-script”



< fig. 26 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Tentativas de regularização do tamanho das letras e do espaço ocupado na linha e na folha;
- Espaçamento irregular entre as letras;
- Letras com dimensões diferentes entre si, mas com evolução positiva;
- Conexão entre as letras pouco presente;
- Melhoria ao nível da escrita numérica;
- Uma maior coerência entre os elementos de escrita;
- Traços tremidos e de diferentes espessuras;
- Pressões exercidas na folha com diferentes intensidades;
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços;
- Frac legibilidade e distorção dos caracteres representados.

Reprodução da caligrafia nos dias 7, 11, 12 e 15 de Dezembro, e nos dias 4, 5, 6, 7, 13, 14, 18, 19 e 20 de Janeiro – “Print-script”

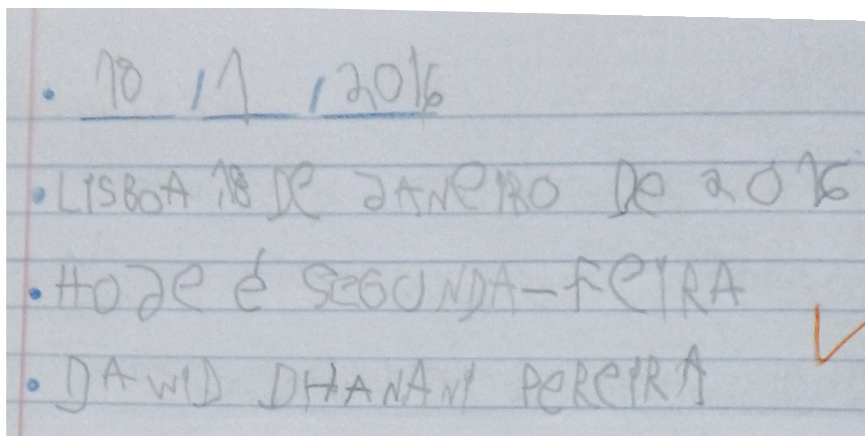


fig. 27 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)



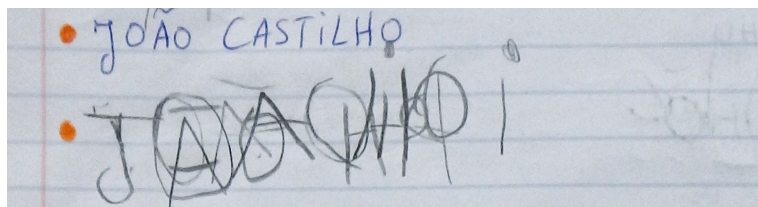
Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia, analisadas nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Uma melhor aproximação na regularização do espaçamento entre as letras;
- Traços retos mais confiantes, tal como nas linhas curvas da letra;
- Acrescento de elementos no exercício não provocam falhas na concentração, mantendo o mesmo nível de escrita até às palavras finais;
- O aparecimento de letras minúsculas, apesar de não terem diferenças de tamanho para as maiúsculas.

Em resumo, a criança 1, embora presente, ao fim de 5 meses, muitas das dificuldades diagnosticadas no início, conseguem-se notar alguns progressos no domínio do desenho dos traços, na escrita numérica e na capacidade de concentração, apesar de a evolução da criança ter apresentado avanços e recuos ao longo do período de análise.

8.1.2 CRIANÇA 2 – JOÃO MIGUEL CASTILHO - NECESSIDADES ESPECIAIS DE ENSINO

Reprodução da caligrafia nos dias 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 28 e 29 de Setembro – “Print-script”



< fig. 28 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Tamanho excessivo das letras e do espaço ocupado na linha e na folha;
- Demasiado espaçamento entre as letras e muito irregular;
- Letras com dimensões diferentes entre si e com formas incompletas;
- Conexão entre as letras inexistente;
- Letras ilegíveis – imprecisão na escrita e falta de rigor no traço;
- Alguma percepção da forma da letra, mas é recorrente sobrepor letras;
- Traços pouco confiantes e de diferentes espessuras;
- Pressões exercidas na folha com diferentes intensidades.
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços;
- Fraca legibilidade e distorção dos caracteres representados;
- Palavras com inclinações e não foram respeitadas as linhas da folha;
- Uma aglomeração das letras da palavra e um espaçamento inexistente entre o primeiro e último nome – falha recorrente;
- Ausência de algumas letras das palavras.

Reprodução da caligrafia nos dias 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 19 e 20 de Outubro – “Print-script”

fig. 29 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

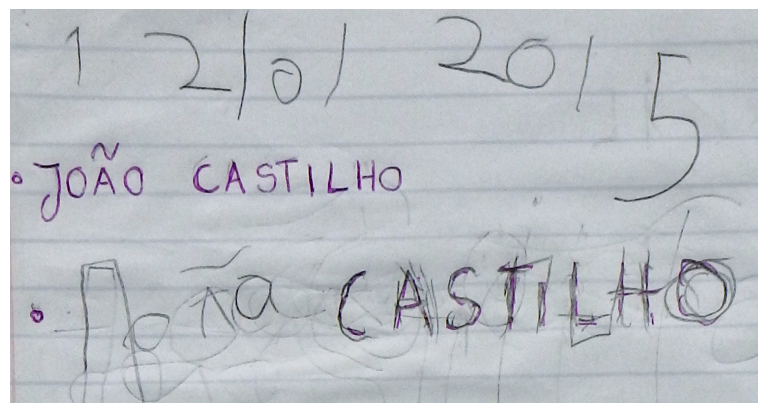
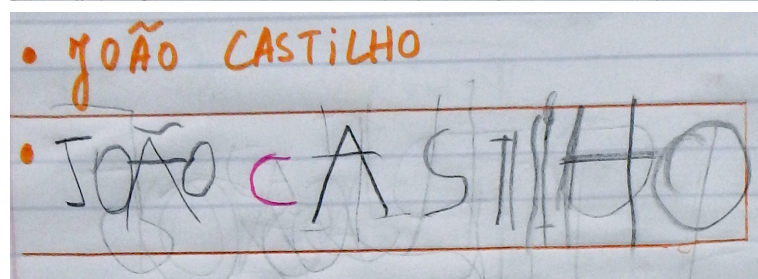


fig. 30 | Exemplar da letra da criança

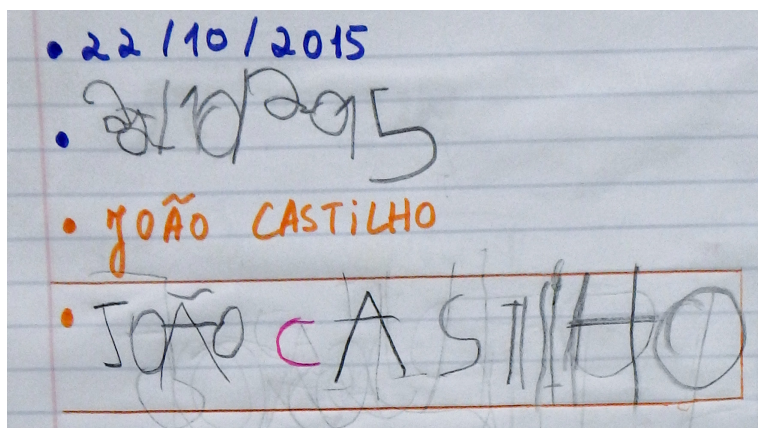
Fonte: da autora (2018)



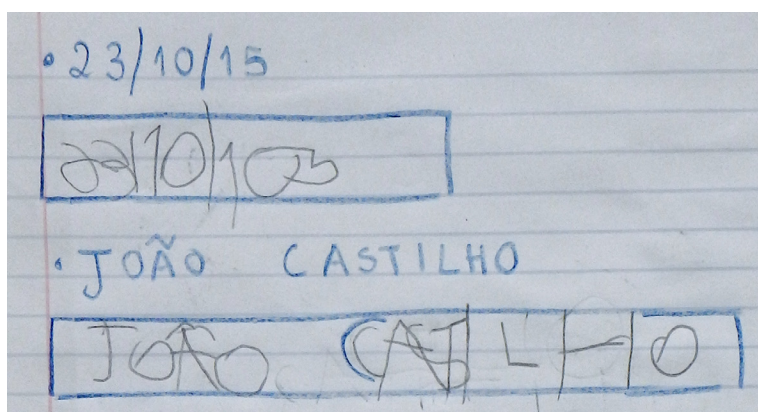
Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Alguma melhoria no tamanho da letra;
- Pequena melhoria na regularização do espaçamento entre as letras;
- Traços ligeiramente mais confiantes;
- Uma maior concentração no desenho da forma da letra e não se detetou ausência de caracteres;
- Normalização, em alguns casos, da sobreposição de letras de uma palavra.

Reprodução da caligrafia nos dias 21, 22, 23 e 26 de Outubro – “Print-script”



< fig. 31 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)



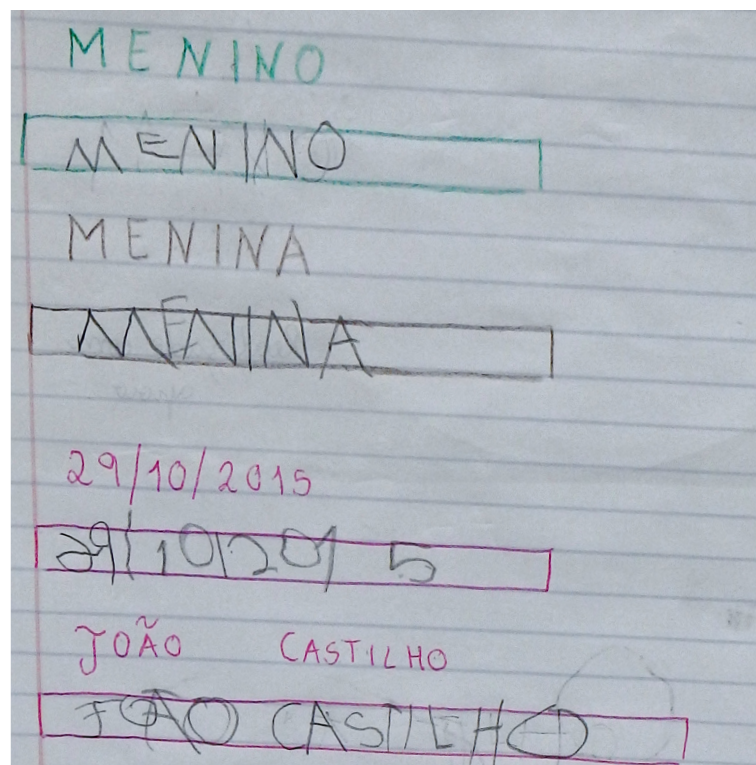
< fig. 32 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Houve a necessidade da colocação de mais guias de escrita (quadrado para limitar o espaço onde se deve escrever as palavras) e verificou-se uma regularização ténue do tamanho das letras.

Reprodução da caligrafia nos dias 27 e 29 de Outubro, e nos dias 3, 4, 6, 9, 10, 11 e 12 de Novembro – “Print-script”

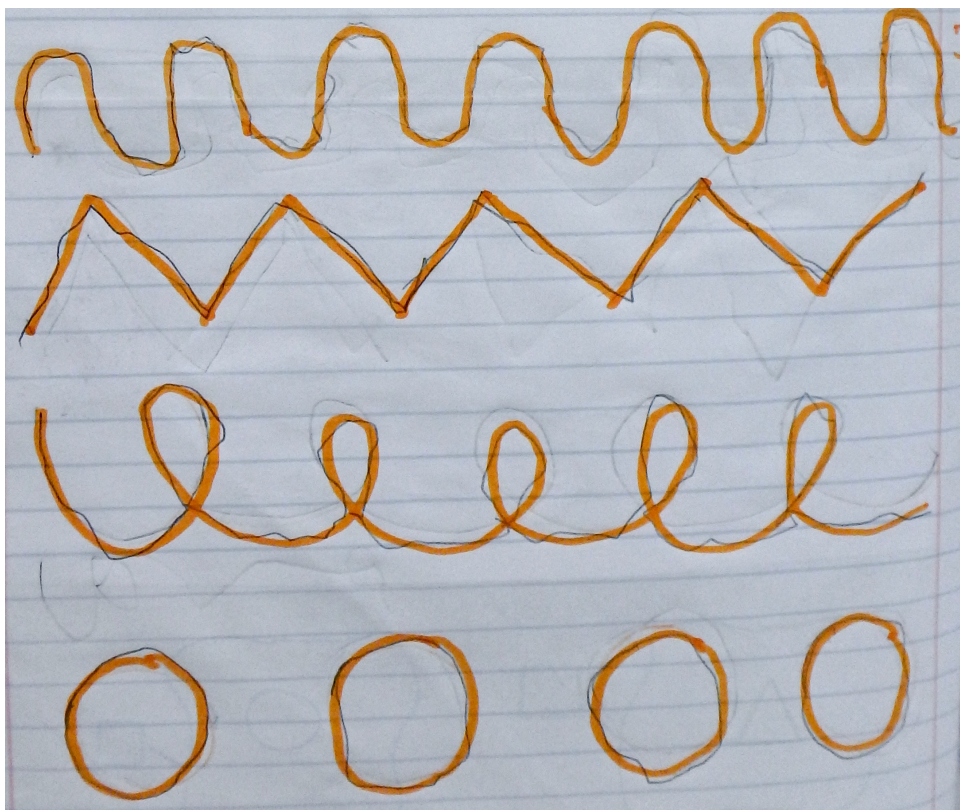
fig. 33 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Maior contenção de movimentos em comparação com a técnica utilizada nas figuras anteriores (quadrado de limitação de espaço), tornando o espaço de escrita mais pequeno e a respeitar a altura entre as linhas da folha;
- Continuação dos problemas encontrados nos tópicos anteriores, com ligeiros aperfeiçoamentos.

Reprodução de linhas curvas e cruzadas no dia 4 e 12 de Novembro



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte: ^

- Dificuldade em seguir a fluidez e os movimentos das linhas coloridas ou tracejadas;
- Incerteza e falta de confiança, visíveis no traço tremido e irregular;
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços;
- Dificuldade em conter os movimentos para efetuar o padrão;
- Dificuldades em realizar linhas curvas e as linhas retas desenhadas com interrupções em partes (linha fragmentada).

fig. 34 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 17, 19, 23, 24, 25, 26, 27 e 30 de Novembro, e nos dias 1, 2, 3, 4, 7, 10, 11 e 15 de Dezembro – “Print-script”

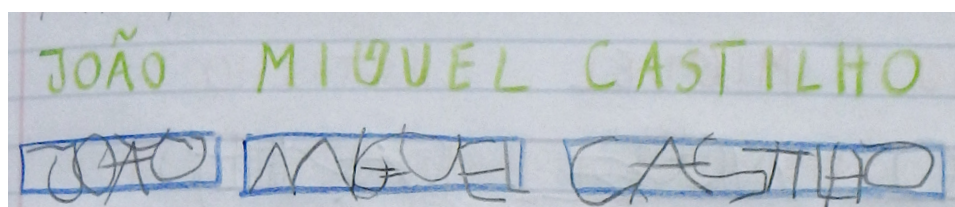


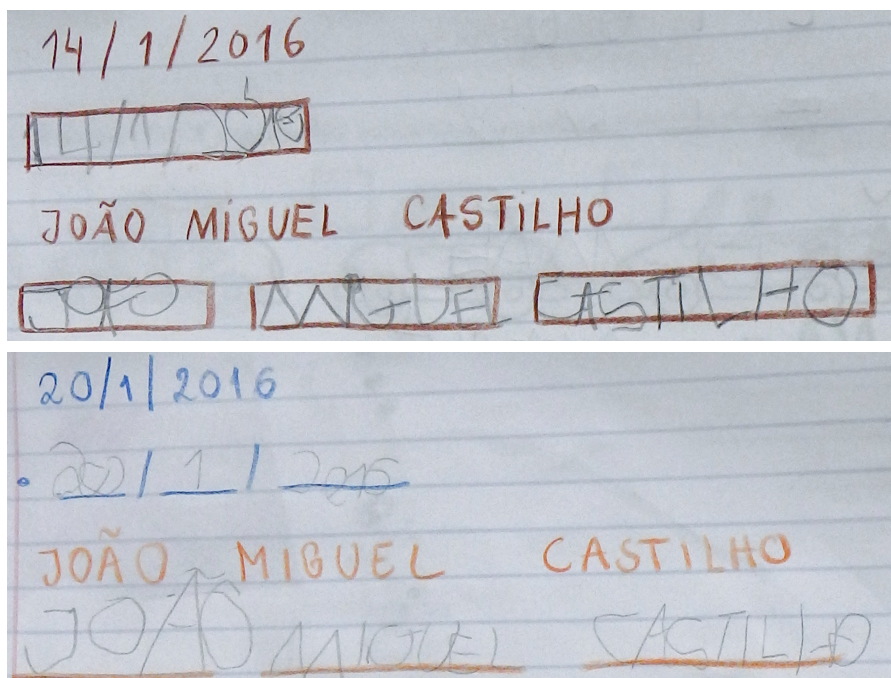
fig. 35 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Tamanho exagerado das letras, mas com tentativas de regularização do tamanho e respeito do espaço ocupado na linha e na folha, cumprindo as limitações;
- Espaçamento entre as letras mantém-se irregular;
- Letras com dimensões mais aproximadas entre si e menos formas incompletas;
- Conexão entre as letras inexistente;
- Menor ilegibilidade das letras;
- Imprecisão na escrita - falta de rigor no traço;
- Melhor percepção da forma da letra, menos recorrente a sobreposição de letras;
- Traços mais confiantes, mas ainda de diferentes espessuras;
- Pressão excessiva exercida na folha;
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços;
- Distorção dos caracteres representados;
- Uma maior coerência entre os elementos de escrita;
- O acréscimo de mais um elemento (segundo nome) provoca uma dificuldade acrescida, mas mantém o nível de concentração em efetuar a tarefa a desempenhar.

Reprodução da caligrafia nos dias 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20 e 21 de Janeiro – “Print-script”



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Continuação dos problemas encontrados nos tópicos anteriores com ligeiros aperfeiçoamentos;
- Evolução irregular e pouco perceptível da escrita.

Em resumo, a criança 2, apresenta uma evolução muito lenta e pouco significativa. Os resultados mais relevantes verificam-se ao nível da contenção da escrita, ou seja, o aluno conseguiu reduzir o tamanho da letra e passa a introduzir espaçamento entre as letras, possibilitando a leitura do nome.

fig. 36 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

fig. 37 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

8.1.3 CRIANÇA 3 - GONÇALO LEÃO DE FARIA - NECESSIDADES ESPECIAIS DE ENSINO

Reprodução da caligrafia nos dias 17, 18, 21, 22 e 23 de Setembro – “Print-script”

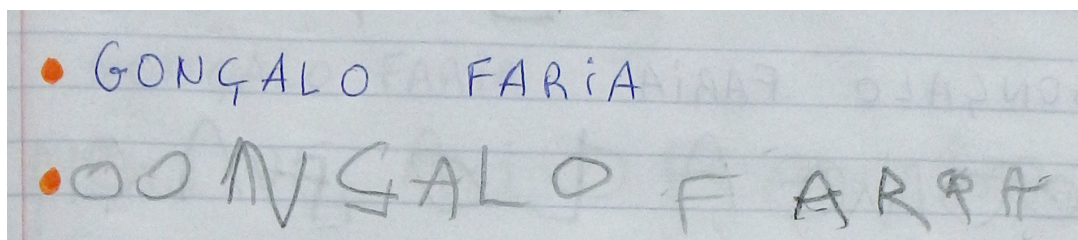


fig. 38 | Exemplar da letra da criança

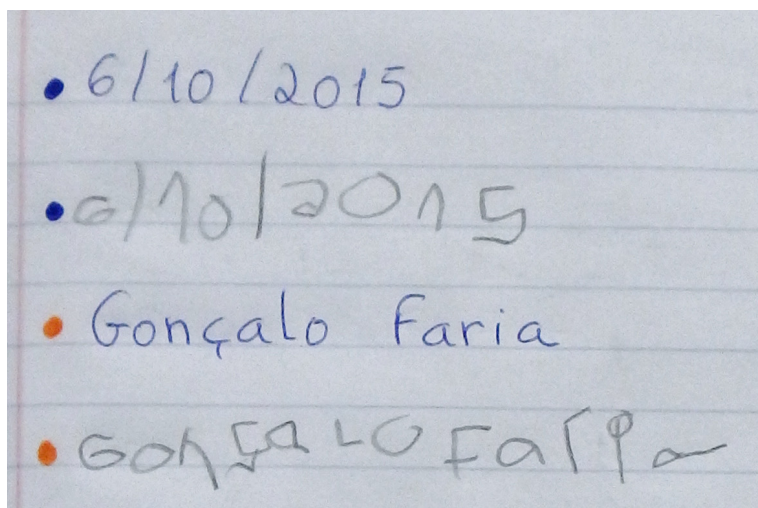
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Tamanho excessivo das letras e do espaço ocupado na linha e na folha;
- Espaçamento desproporcionado entre as letras;
- Letras com dimensões desiguais entre si e com formas incompletas;
- Conexão entre as letras inexistente;
- Pouca legibilidade – imprecisão na escrita e distorção dos caracteres representados;
- Alguma perceção da forma da letra e da sua estrutura;
- Traços pouco confiantes e de diferentes espessuras;
- Pressão usada na folha excessiva;
- Palavras com inclinações e uma desconsideração pelas linhas da folha;
- Caracteres mal posicionados nas linhas de guia da folha;
- Esforço notável para seguir o exemplo dado na tarefa;
- Desenha com menor dificuldade do que seria expectável face à patologia de que sofre.

Reprodução da caligrafia nos dias 28, 29 e 30 de Setembro, e nos dias 1, 6, 8, 9, 12, 13, 14 e 15 de Outubro – “Print-script”



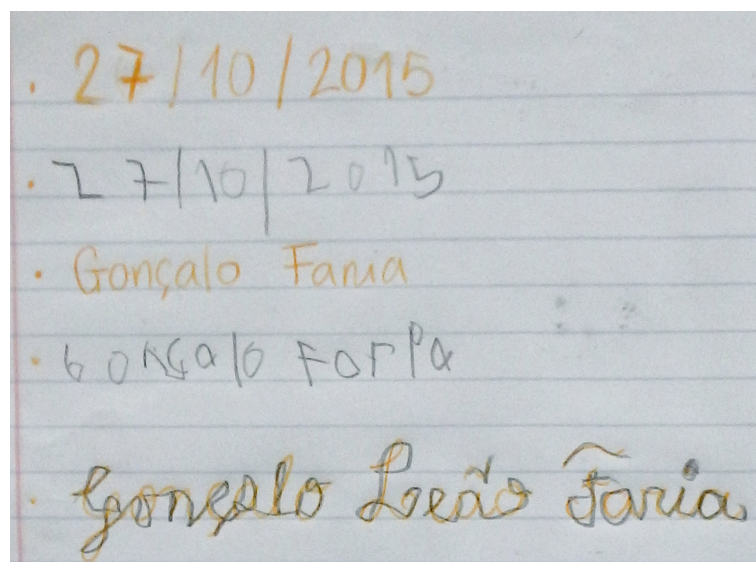
< fig. 39 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Regularização do tamanho das letras e do espaço ocupado na linha e na folha, para uma dimensão mais apropriada;
- Melhoria no espaçamento entre as letras e as palavras;
- Letras com dimensões diferentes entre si, mas com evolução positiva;
- Com a visível redução de tamanho das letras, a construção e desenho das letras é realizada com mais cuidado e ponderação;
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços, o que mostra um maior interesse na tarefa a realizar;
- A evolução não é tão notável nos caracteres numéricos.

Reprodução da caligrafia nos dias 20, 22, 23, 26, 27, 28 e 29 de Outubro, e nos dias 2, 3 e 4 de Novembro – “Print-script” e Cursivo

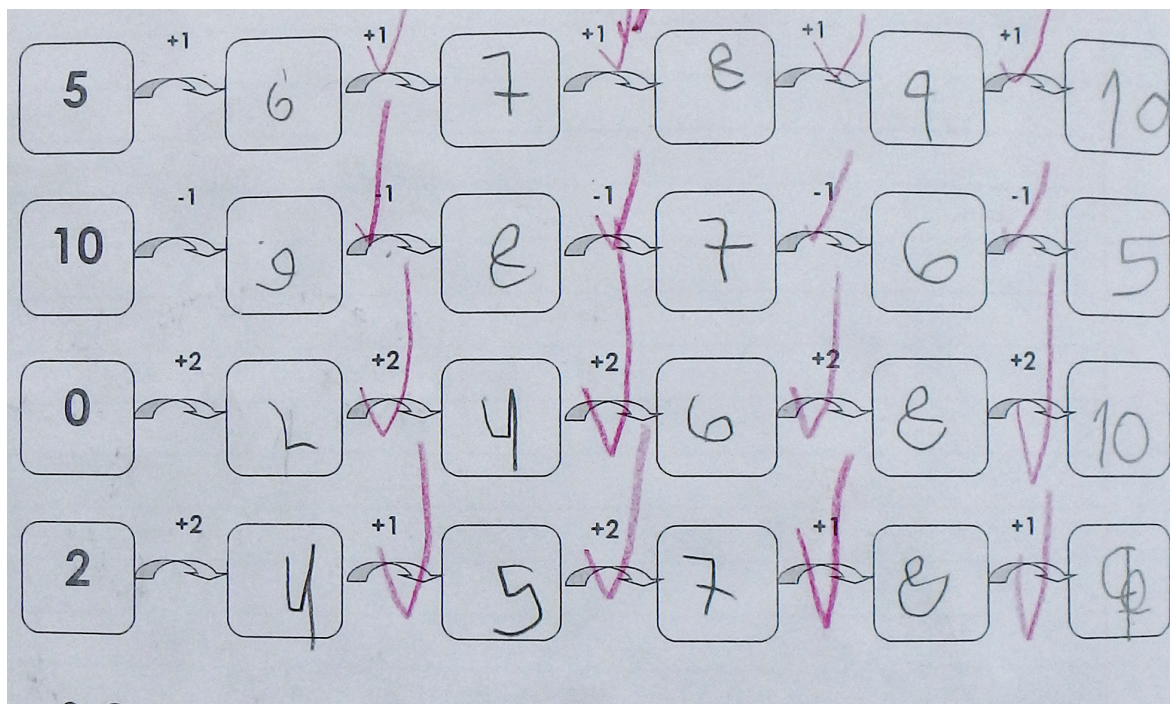
fig. 40 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Regularização do tamanho das letras;
- Maior coerência no espaçamento entre as letras;
- Letras com dimensões diferentes entre si, mas já muito subtil;
- Menor discrepância entre a escrita alfabética e a escrita numérica;
- Introdução do estilo cursivo, que apresenta sinais de alguns dos problemas iniciais que a criança teve com a escrita;
- Conexão entre as letras existente, mas pouco fluída;
- Junção dos caracteres desproporcionada e pouca destreza nos acabamentos da letra cursiva.

Reprodução de elementos numéricos no dia 29 de Outubro



Da análise da figura supra, destaca-se o seguinte:

- Controlo no tamanho dos dígitos e do espaço designado para o exercício;
- Letras com dimensões semelhantes entre si e com formas, na sua maioria, corretas e completas;
- Percepção da forma do dígito e qual a sua estrutura;
- Traços confiantes e com pequenas inclinações e desorientações do "caminho" para desenhar o número;
- Esforço notável para seguir o exemplo dado na tarefa;
- Arcos e linhas curvas apresentam poucas ou nenhuma dificuldade, apenas pequenas imperfeições.



fig. 41 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)

Reprodução de linhas curvas e cruzadas no dia 4 de Novembro

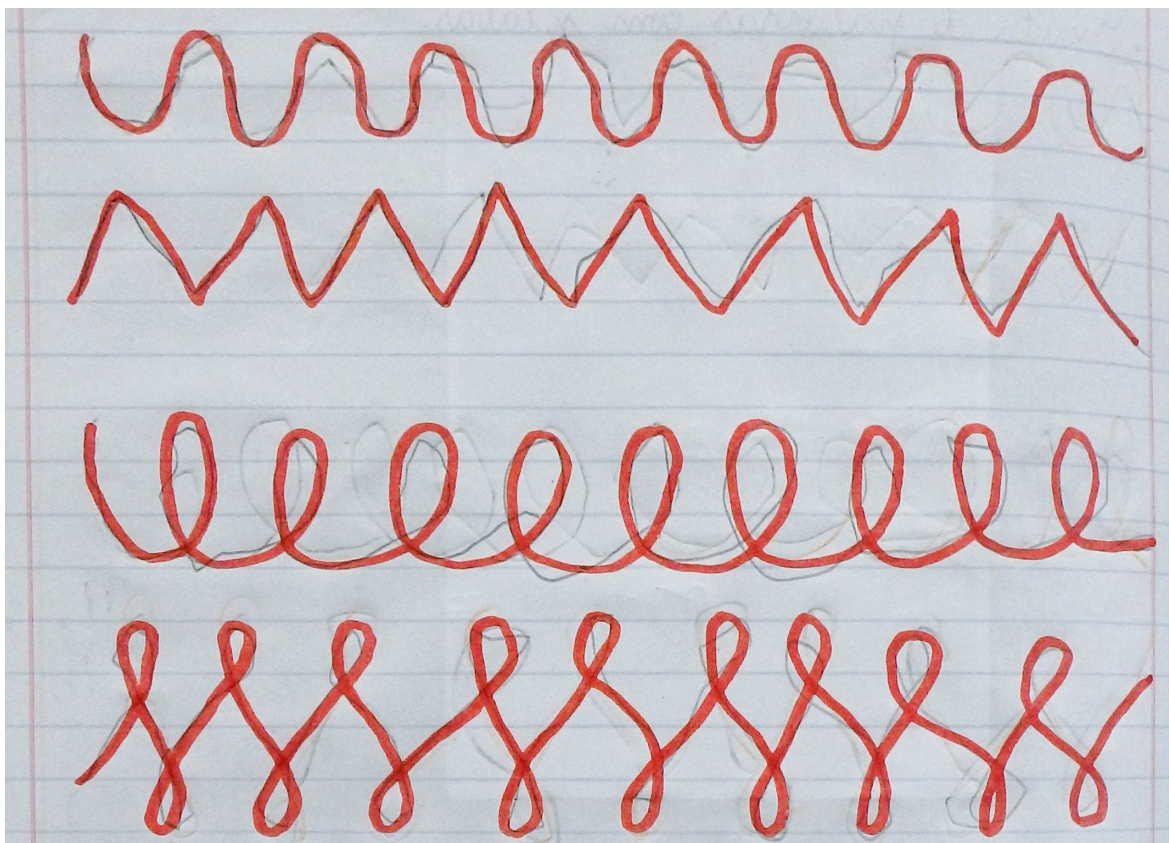


fig. 42 | Exemplo da letra da criança

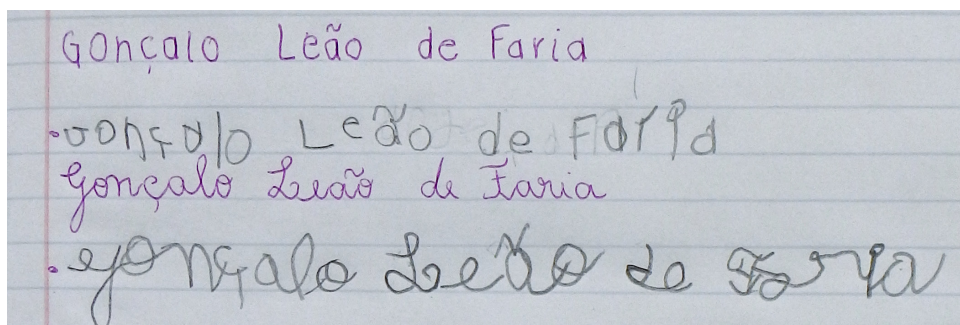
Fonte: da autora (2018)



Da análise da figura supra, destaca-se o seguinte:

- Alguma dificuldade em seguir a fluidez e os movimentos das linhas coloridas;
- Discreta falta de precisão ao realizar o exercício, visível no traço tremido e irregular;
- Verifica-se que existem elementos de correção de traços;
- Alguma dificuldade em conter os movimentos para efetuar o padrão;
- Apesar das dificuldades, as linhas são contínuas e não interrompidas.

Reprodução da caligrafia nos dias 5, 6, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27 e 30 de Novembro, e nos dias 1, 2, 3, 4, 11, 14 e 15 de Dezembro – “Print-script” e Cursivo



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte: ^

- Tamanho apropriado das letras e do espaço ocupado na linha e na folha, com poucas exceções;
- Espaçamento proporcionado entre as letras;
- Letras com dimensões semelhantes entre si e com formas, na sua maioria, corretas e completas;
- Melhoria de conexão entre as letras;
- Percepção da forma da letra e qual a sua estrutura;
- Esforço notável para seguir o exemplo dado na tarefa, e com uma clara evolução;
- Junção dos caracteres cursivos menos desproporcionada e maior destreza nos acabamentos da letra cursiva;
- Introdução de novos elementos na tarefa diária (segundo nome e a data por extenso) provoca uma dificuldade acrescida, mas não um obstáculo ao desenvolvimento;
- Verifica-se que existem poucos elementos de correção de traços;
- Desenvolvimento de capacidades suficientes para executar a tarefa praticamente sem apoio.

fig. 43 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21 e 22 de Janeiro – “Print-script” e Cursivo

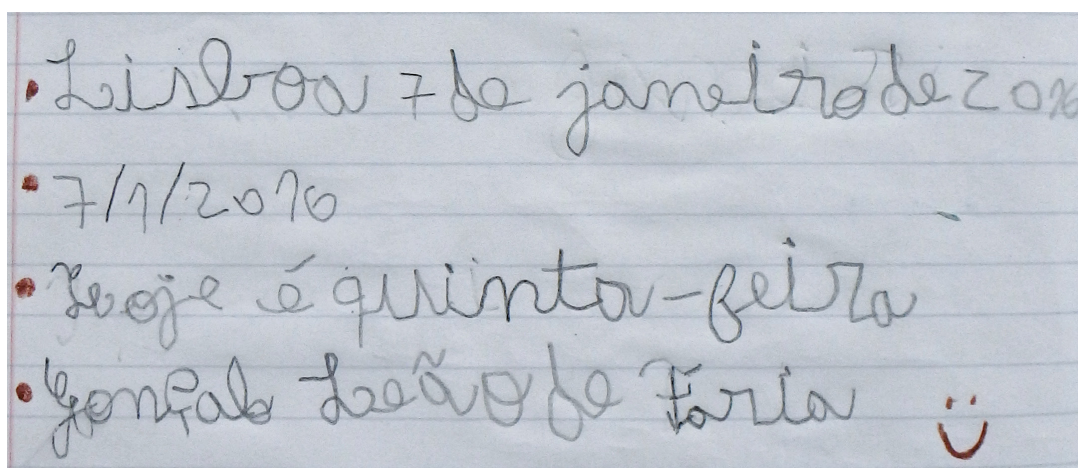


fig. 44 | Exemplar da letra da criança

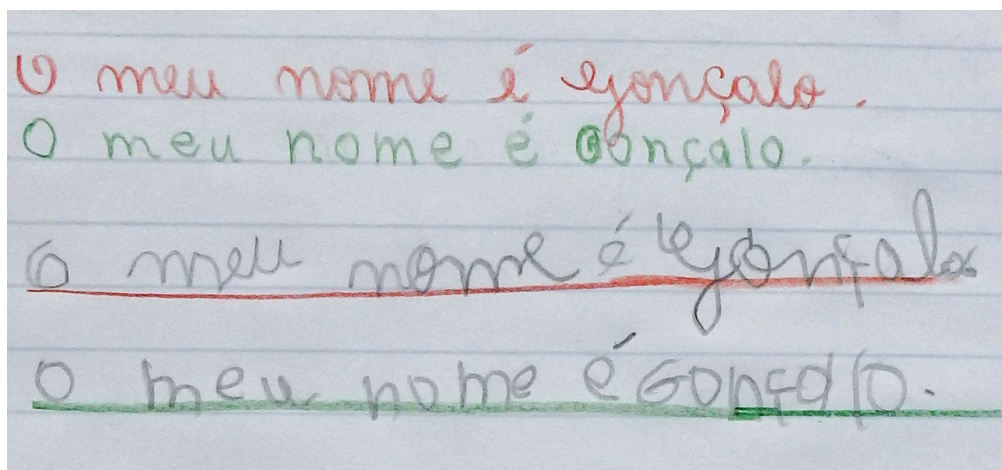
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Tamanho apropriado das letras e do espaço ocupado na linha;
- Espaçamento proporcionado entre as letras;
- Conexão dos caracteres cursivos proporcionada e mais destreza nos acabamentos da letra cursiva;
- Introdução de novos elementos (dia da semana) não provoca uma dificuldade acrescida;
- Verifica-se que existem poucos elementos de correção de traços;
- Desenvolvimento de capacidades suficientes para executar a tarefa sem qualquer tipo apoio.

Reprodução da caligrafia no dia 6 de Dezembro
– “Print-script” e Cursivo: frases de complexidade diferente



Da análise da figura supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Melhor desenvolvimento das conexões entre as letras cursivas em frases mais complexas (comparação com a escrita do nome e da data).

Em resumo, a criança 3, apresenta progressos muito significativos ao nível da escrita, verificando-se melhorias em diversos domínios, a saber: reconhecimento e domínio da forma da letra, o que permitiu a passagem de uma caligrafia deficiente em “print-script” para o uso do cursivo; mais controlo do espaço ocupado pelas letras e palavras, e boa gestão do espaço da escrita; melhor fluidez e confiança no traço, o que permitiu uma escrita tecnicamente mais correta e mais legível.

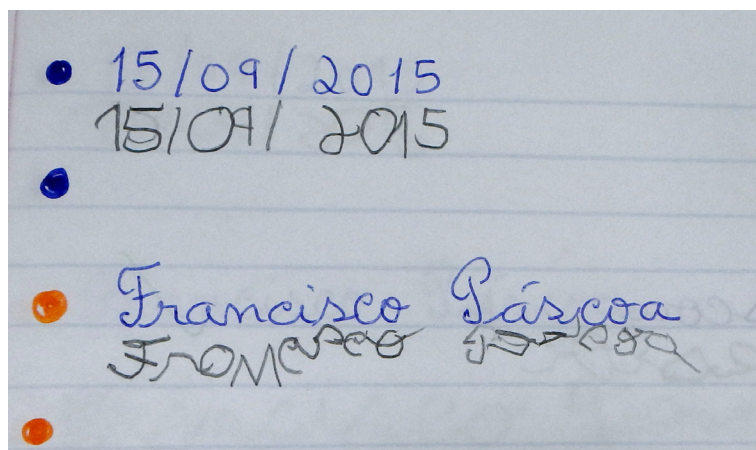
Com a evolução ao nível da escrita, a criança 3 conseguiu acompanhar com muito mais facilidade a generalidade dos alunos do ano em que estava inserido.

fig. 45 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)

8.1.4 CRIANÇA 4 – FRANCISCO FERREIRA GOMES PÁSCOA - ENSINO REGULAR

Reprodução da caligrafia nos dias 15, 16, 17, 18 e 21 de Setembro – Cursivo

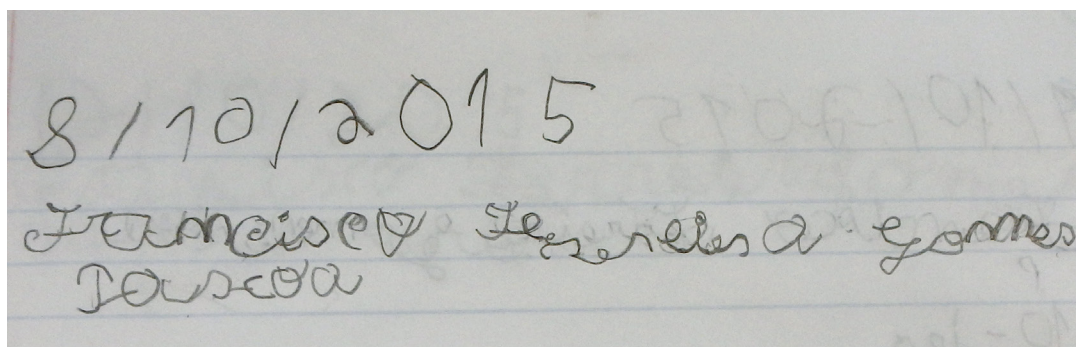
fig. 46 | Exemplar da letra da criança
Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Espaçamento desproporcionado entre as letras;
- Letras com dimensões desiguais entre si e com formas incompletas;
- Conexão entre as letras pouco presente;
- Pouca legibilidade – imprecisão na escrita e distorção dos caracteres representados;
- Alguma percepção da forma da letra e da sua estrutura;
- Traços pouco confiantes e de diferentes espessuras;
- Excessiva pressão usada na folha;
- Palavras com inclinações e não respeitando as linhas da folha;
- Caracteres mal posicionados nas linhas de guia da folha;
- Esforço notável para seguir o exemplo dado na tarefa;
- Maior facilidade na escrita numérica do que na escrita alfabética.

Reprodução da caligrafia nos dias 6, 7 e 8 de Outubro
– Cursivo



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Regularização do tamanho das letras e do espaço ocupado na linha e na folha, para uma dimensão mais apropriada;
- Melhoria no espaçamento entre as letras e as palavras;
- Letras com dimensões equilibradas entre si e com evolução positiva;
- A evolução não é tão notável nos caracteres numéricos;
- Melhoria de conexão entre as letras;
- Percepção da forma da letra e da sua estrutura;
- Junção dos caracteres cursivos menos desproporcionada e maior destreza nos acabamentos da letra cursiva;
- Introdução de novos elementos na tarefa diária (nome completo) provoca uma dificuldade acrescida, mas não um obstáculo ao desenvolvimento.

fig. 47 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 2, 3 e 4 de Novembro – Cursivo

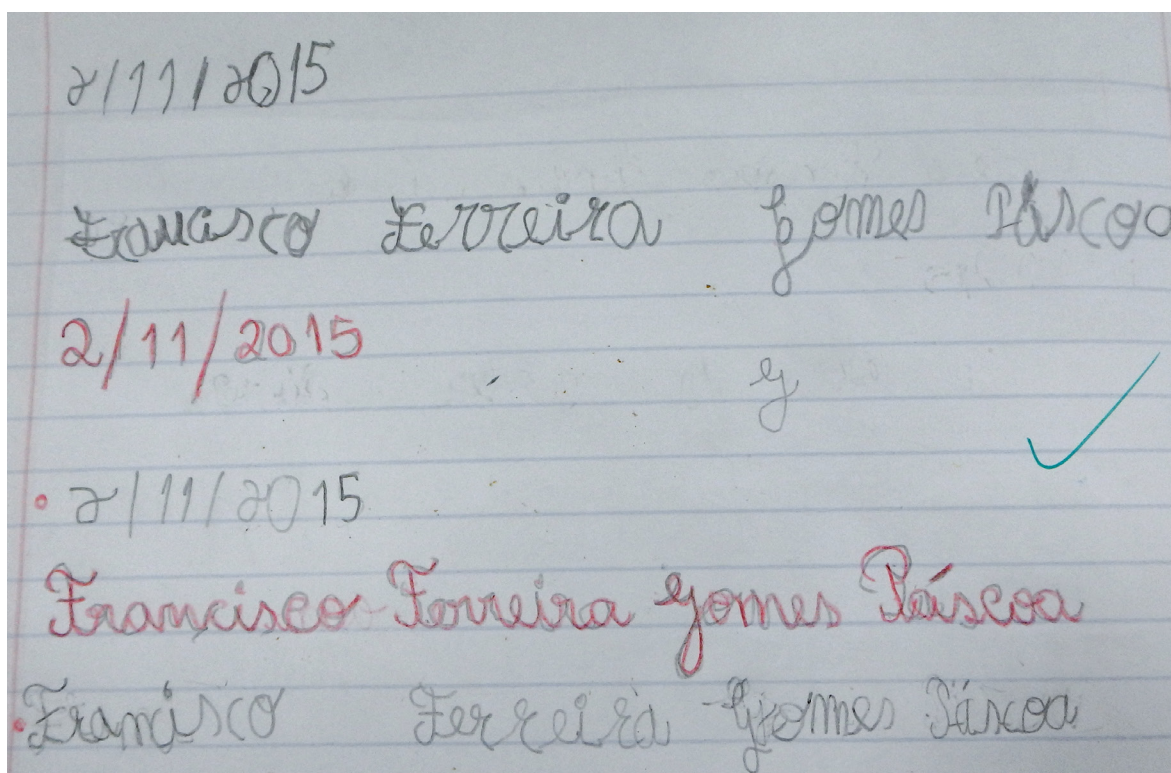
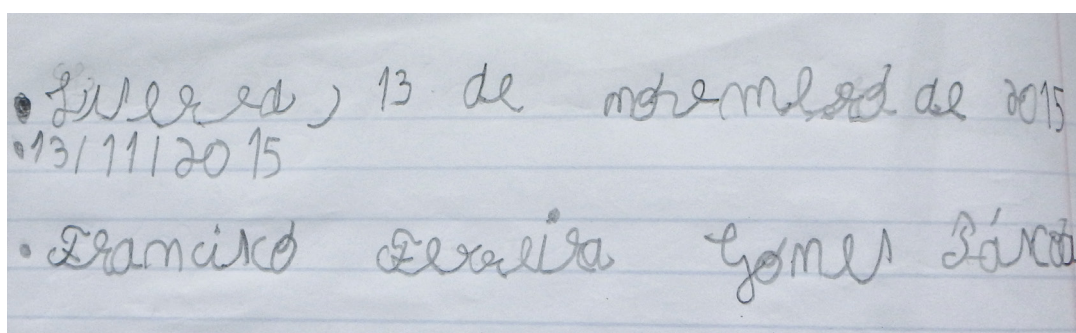
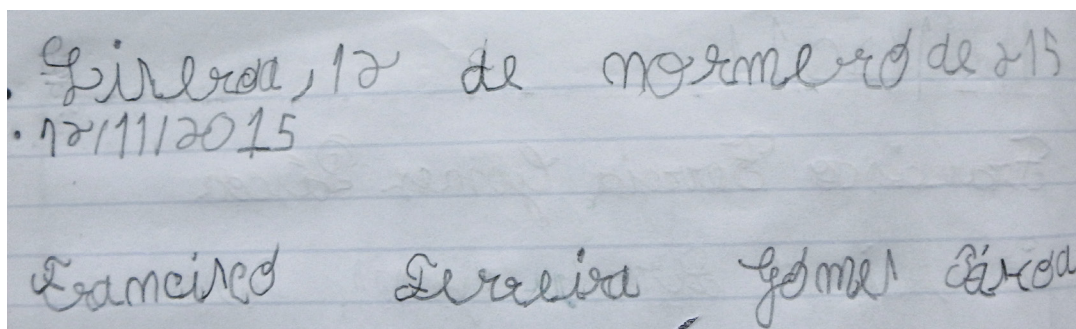


fig. 48 | Exemplar da letra
da criança
Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Reproduziu corretamente o exemplo dado, que tinha como objetivo auxiliar a junção dos caracteres e melhorou os acabamentos da letra cursiva, para uma maior fluidez da escrita.

Reprodução da caligrafia nos dias 12, 13 e 16 de Novembro – Cursivo



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Tamanho apropriado das letras e do espaço ocupado na linha e na folha, com poucas exceções;
- Melhoria de conexão entre as letras;
- Junção dos caracteres cursivos menos desproporcionada e maior destreza nos acabamentos da letra cursiva;
- Introdução de novos elementos na tarefa diária (data por extenso).

fig. 49 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

fig. 50 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia no dia 23 de Novembro –
Cursivo: frases de complexidade diferente

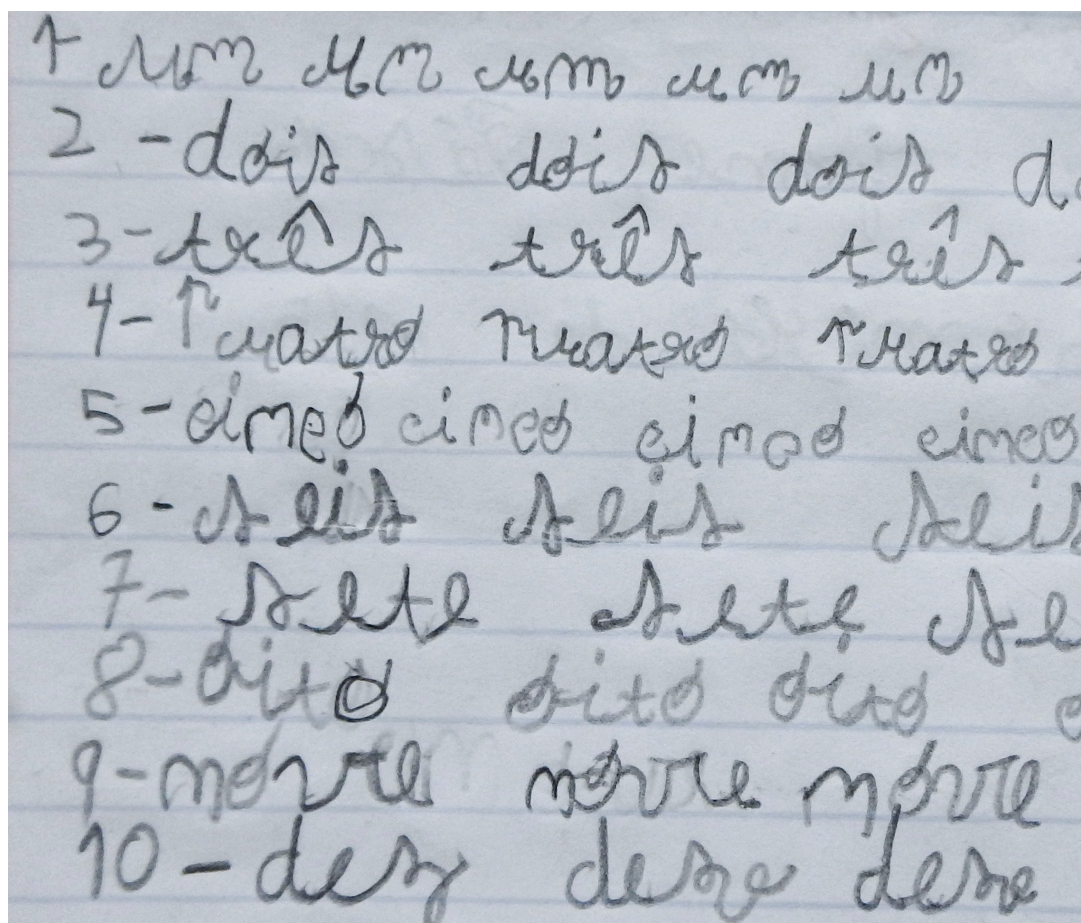


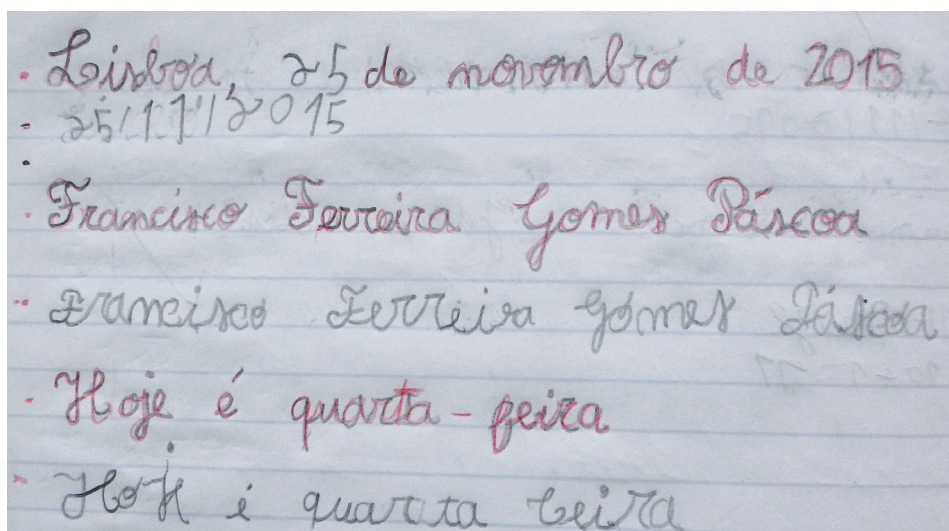
fig. 51 | Exemplar da letra
da criança

Fonte: da autora (2018)

Da análise da figura supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Melhor desenvolvimento das conexões entre as letras cursivas em frases mais complexas (comparação com a escrita do nome e da data).

Reprodução da caligrafia nos dias 25, 26 e 27 de Novembro – Cursivo



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Tamanho apropriado das letras e do espaço ocupado na linha e na folha;
- Introdução de novos elementos na tarefa diária (dia da semana);
- Espaçamento proporcionado entre as letras;
- Melhoria de conexão entre as letras;
- Perceção da forma da letra e da sua estrutura;
- Esforço notável para seguir o exemplo dado na tarefa, e com uma clara evolução;
- Verifica-se que existem poucos elementos de correção de traços;
- Desenvolvimento de capacidades suficientes para executar a tarefa praticamente sem apoio.

fig. 52 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 15, 18 e 19 de Janeiro – Cursivo

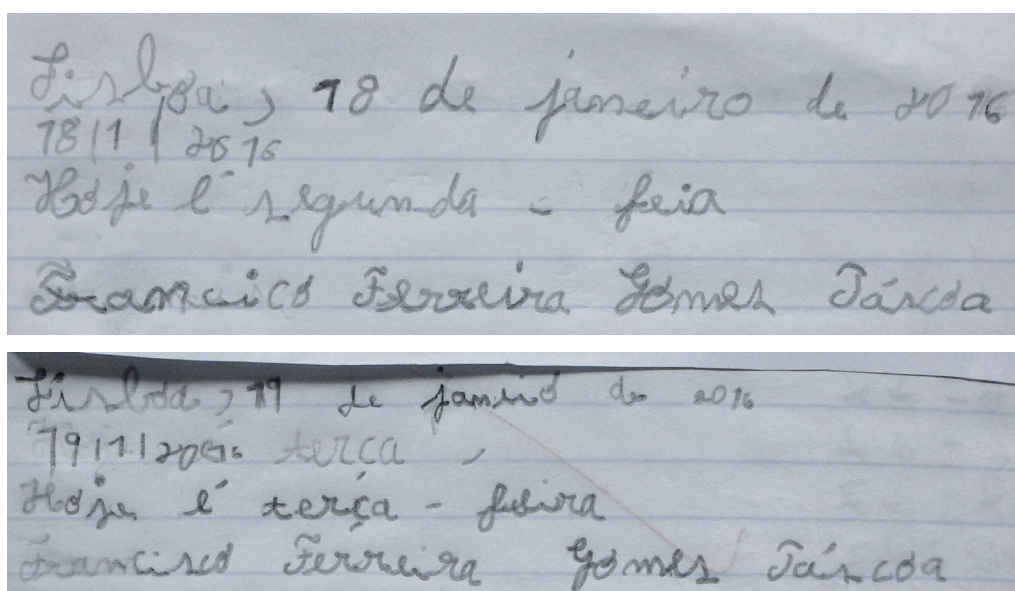


fig. 53 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

fig. 54 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Introdução de novos elementos na tarefa diária (plano do dia);
- Boa conexão entre as letras;
- Desenvolvimento de capacidades suficientes para executar a tarefa sem qualquer tipo de apoio.

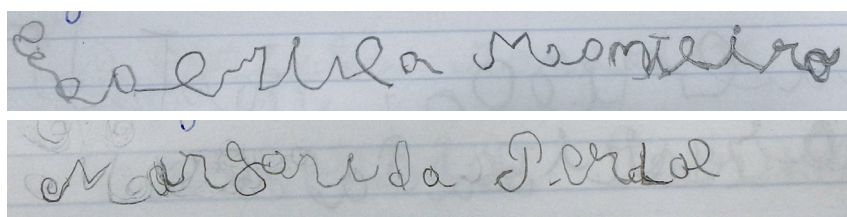
Em resumo, a criança 4, conseguiu ultrapassar as dificuldades de escrita diagnosticadas no início do período em análise.

O progresso obtido não foi linear, mas com o reforço de apoio de que beneficiou em momentos decisivos, conseguiu atingir os objetivos necessários em 5 meses.

8.1.5 CRIANÇA 5 E 6 – GABRIELA GUITA AVELAR RUIVO MONTEIRO E MARGARIDA DA SILVA PARDAL RODRIGUES - ENSINO REGULAR

A evolução dos progressos das crianças 5 e 6 foi muito semelhante, pelo que se procedeu à análise conjunta da sua evolução.

Reprodução da caligrafia nos dias 15, 16, 17, 18 e 21 de Setembro – Cursivo



Da análise das figuras supra, destaca-se o seguinte:

- Espaçamento desproporcionado entre as letras;
- Letras com dimensões desiguais entre si e com formas incompletas;
- Conexão entre as letras exagerada;
- Pouca legibilidade – distorção dos caracteres representados;
- Alguma perceção da forma da letra e da sua estrutura;
- Traços pouco confiantes e de diferentes espessuras;
- Palavras com inclinações e não respeitando as linhas da folha;
- Caracteres mal posicionados nas linhas de guia da folha;
- Esforço notável para seguir o exemplo dado na tarefa;
- Maior facilidade na escrita numérica do que na escrita alfabética.

E exclusivamente no caso da criança 6:

- Verifica-se que existem elementos de correção de traços.

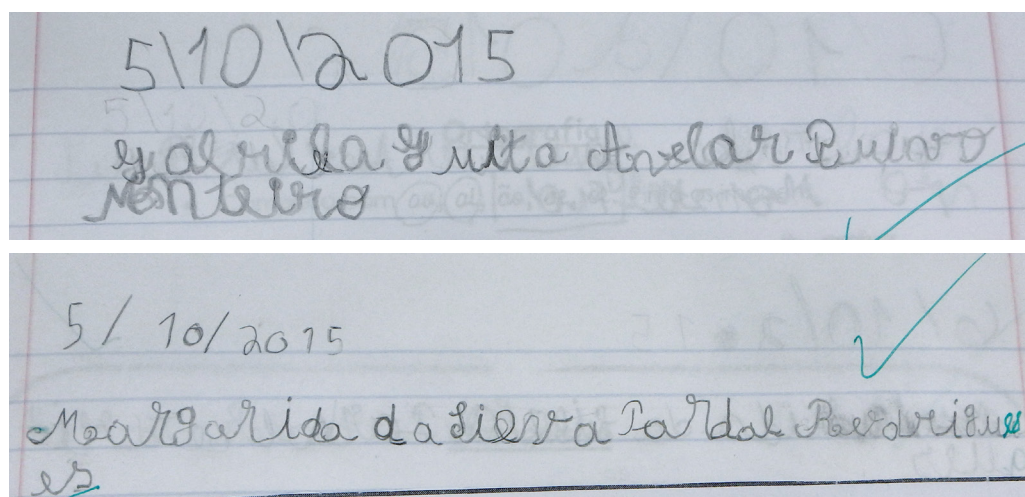
fig. 55 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

fig. 56 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 5, 6 e 7 de Outubro – Cursivo



^

fig. 57 | Exemplar da letra
da criança

Fonte: da autora (2018)

fig. 58 | Exemplar da letra
da criança

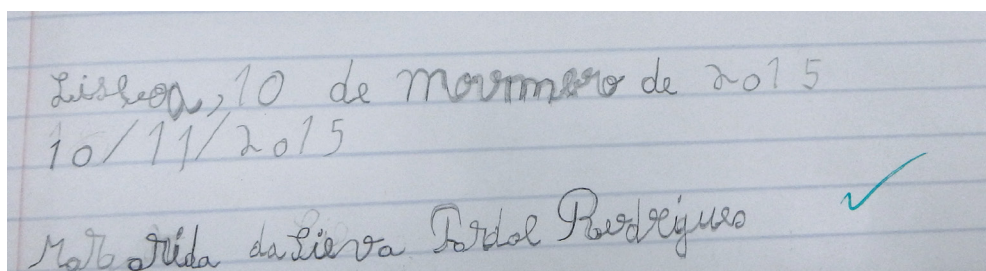
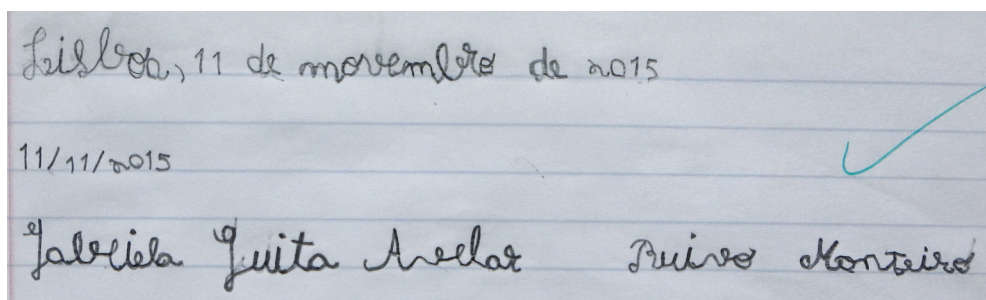
Fonte: da autora (2018)

^

Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Regularização do tamanho das letras e do espaço ocupado, para uma dimensão mais apropriada;
- Espaçamento entre as letras e as palavras mais coerente;
- Letras com dimensões equilibradas entre si e com evolução positiva;
- Evolução notável nos caracteres numéricos;
- Compreensão da forma da letra e da sua estrutura;
- Junção dos caracteres cursivos menos desproporcionada e maior destreza nos acabamentos da letra cursiva;
- Introdução de novos elementos na tarefa diária (nome completo) provoca uma dificuldade acrescida, mas não um obstáculo ao desenvolvimento.

Reprodução da caligrafia nos dias 11, 12 e 13 de Novembro, no caso da criança 5, e nos dias 10, 11 e 12 de Novembro no caso da criança 6 – Cursivo



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Tamanho apropriado das letras (redução visível) e do espaço ocupado na linha;
- Junção dos caracteres cursivos proporcionada e destreza nos acabamentos da letra cursiva, mostrando uma maior fluidez dos movimentos da mão;
- Aumento da confiança no traço;
- Introdução de novos elementos na tarefa diária (data por extenso).

E exclusivamente no caso da criança 6:

- Aumento pouco perceptível da confiança no traço.

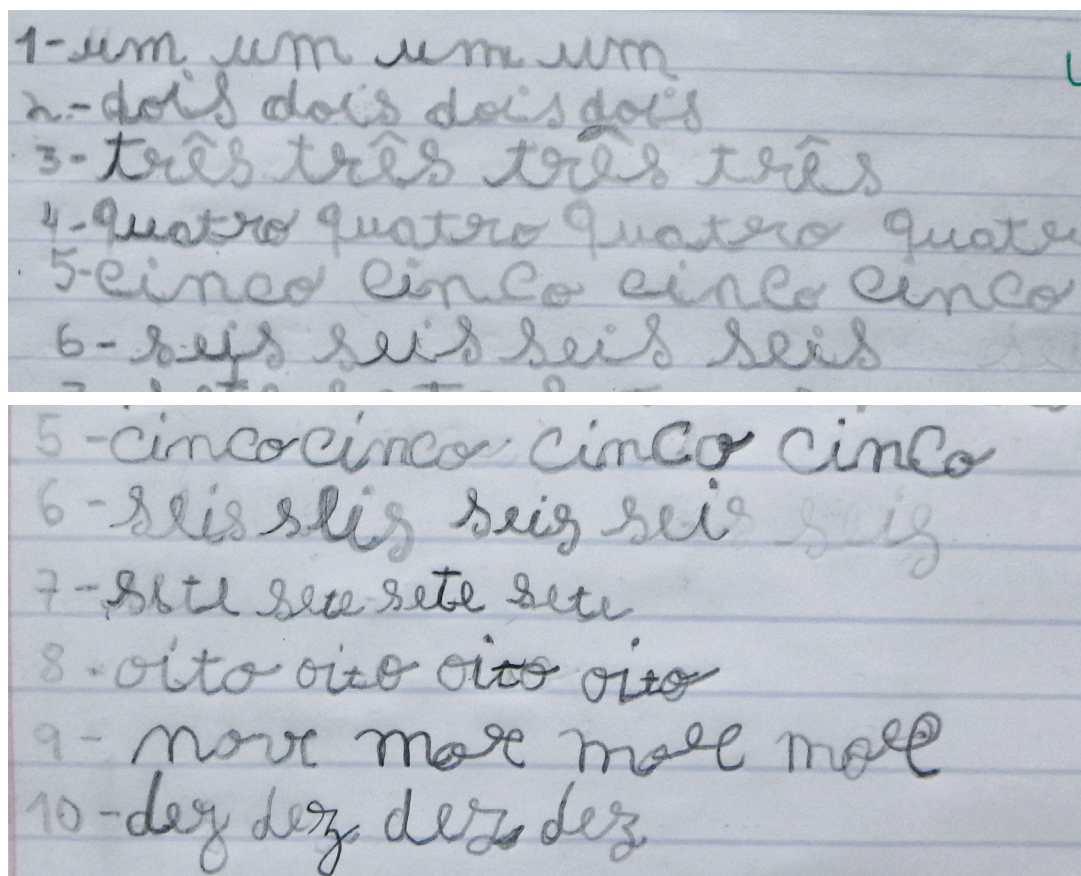
fig. 59 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

fig. 60 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia no dia 23 de Novembro –
Cursivo: frases de complexidade diferente



^

fig. 61 | Exemplar da letra
da criança

Fonte: da autora (2018)

Da análise da figura supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

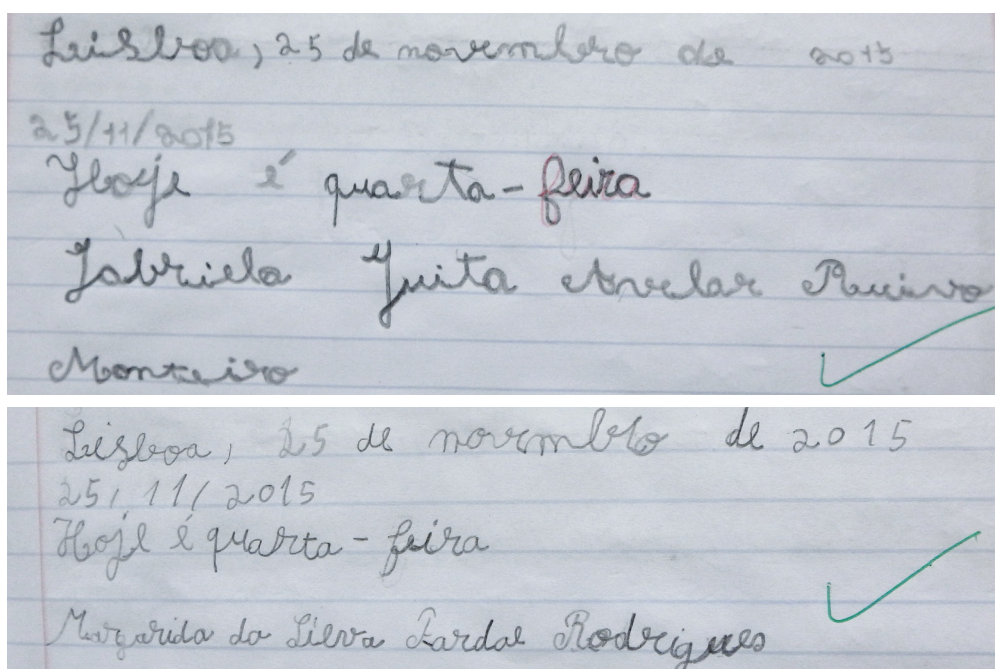
fig. 62 | Exemplar da letra
da criança

Fonte: da autora (2018)

^

- Melhor desenvolvimento das conexões entre as letras cursivas (exercício de repetição);
- Verifica-se que existem poucos elementos de correção de traços.

Reprodução da caligrafia nos dias 25, 26 e 27 de Novembro – Cursivo



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Tamanho apropriado das letras e do espaço;
- Introdução de novos elementos na tarefa diária (dia da semana);
- Espaçamento proporcionado entre as letras;
- Boa conexão entre as letras;
- Assimilação da forma da letra e da sua estrutura;
- Verifica-se que existem raros elementos de correção de traços;
- Desenvolvimento de capacidades suficientes para executar a tarefa praticamente sem apoio.

fig. 63 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

fig. 64 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

Reprodução da caligrafia nos dias 15, 18 e 19 de Janeiro – Cursivo

fig. 65 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)

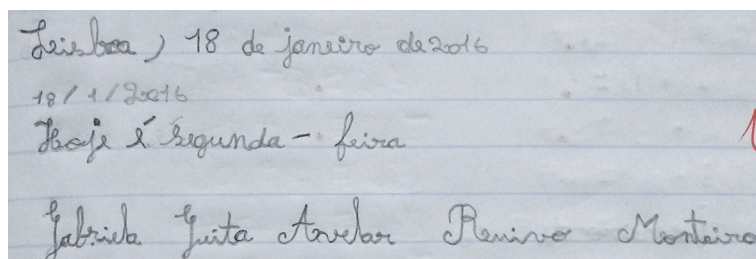
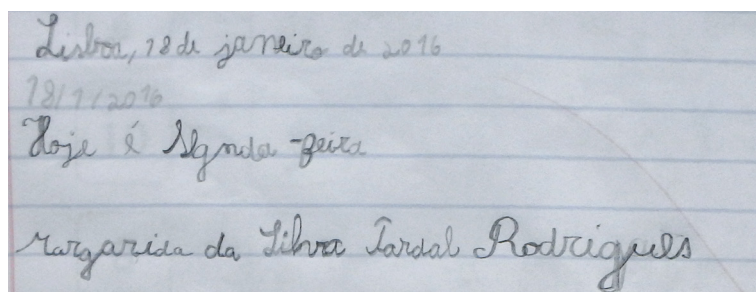


fig. 66 | Exemplar da letra da criança

Fonte: da autora (2018)



Da análise das figuras supra, verifica-se que se mantêm as principais características da caligrafia analisada nas figuras anteriores, com as exceções abaixo referidas:

- Introdução de novos elementos na tarefa diária (plano do dia);
- Boa conexão entre as letras e um notável aperfeiçoamento do estilo cursivo;
- Desenvolvimento de capacidades suficientes para executar a tarefa sem qualquer tipo de apoio.

Em resumo, as crianças 5 e 6, conseguiram ultrapassar as dificuldades de escrita diagnosticadas no início do período em análise.

A evolução destas duas crianças foi gradual, sem grandes oscilações, sendo que ambas atingiram todos os objetivos de correção de falha de escrita diagnosticados no início de período de estudo.

EM SÍNTESE

É necessário entender o ponto de partida deste estágio, no que toca à unicidade de aprendizagem de cada aluno: não só apresentaram diferenças consideráveis na capacidade de escrita aquando do início do estágio, exigindo um acompanhamento mais personalizado para um objetivo de grupo coerente, como o próprio ritmo de aprendizagem e processo evolutivo se mostraram diferentes de aluno para aluno. Apesar destes obstáculos, o resultado final deste processo revela, através do acompanhamento exercido, resultados muito mais próximos em termos de processo de descodificação do espaço e ultimamente, legibilidade.

Todas as crianças com necessidades especiais apresentaram algum tipo de progresso no domínio da técnica da escrita, embora, num dos casos, essa melhoria tenha sido diminuta. Por outro lado, no que respeita às crianças do ensino regular, que no início do estudo apresentavam maiores dificuldades na escrita, todas evidenciaram progressos significativos na aprendizagem. Refira-se que, além das 3 crianças do ensino regular cuja evolução foi descrita em detalhe neste capítulo, e utilizadas como representativas da turma, as restantes 20 crianças do ensino regular que faziam parte da mesma sala efetuaram os mesmos exercícios e mostraram progressos no domínio da técnica da escrita.

Para se poder observar a evolução da escrita de todas as crianças do 1o ano, deverá ser consultado o anexo X, no qual é comparada uma amostra da escrita no início do período de estágio, com uma amostra da escrita no final de Janeiro de 2016.

De realçar que a criança com necessidades especiais de ensino que evidenciou maiores progressos na escrita, como resultado deste processo, conseguiu acompanhar as restantes matérias incluídas no programa escolar com maior facilidade, demonstrando como o domínio da escrita pode funcionar como catalisador no processo de aprendizagem global.

CONCLUSÕES & SUGESTÕES





9. CONCLUSÕES & SUGESTÕES

9.1 CONCLUSÕES

O presente documento explicita o trabalho desenvolvido em estágio: este inclui recolha de informação prévia, o desenvolvimento de um método de ensino através dos conhecimentos pré-adquiridos em caligrafia, a instrução em pedagogia infantil e para crianças com necessidades especiais, a aplicação prática de todos estes conhecimentos e ainda a análise dos resultados obtidos. Quanto às conclusões desta experiência, estas podem ser avaliadas em dois casos distintos: em relação à experiência de estágio e em relação ao processo e resultados do mesmo.

No que toca à experiência de estágio, realça-se a quantidade de informação e de experiência que consegui adquirir no que toca ao design e à caligrafia, em particular à sua utilização num contexto pedagógico e ao ensino de formas diferentes de aprendizagem que estimulam o gosto pela leitura e pela escrita. O gosto pela pedagogia já me era familiar, mas poder aplicar métodos inovadores e enriquecer a educação das crianças com que trabalhei mostrou-se um fenómeno extraordinariamente gratificante.

Quanto ao balanço final do processo desenvolvido, primeiramente foi necessário começar este processo pelo enquadramento ao nível da história da caligrafia e da educação especial para melhor entender o contexto teórico por detrás das metodologias propostas e as condicionantes do público-alvo, receptáculo das estratégias a ser implementadas.

De forma a contextualizar o meu papel enquanto estagiária, não podia deixar de descrever a escola AIS, enquanto instituição educativa com as suas particularidades e um sistema educativo inclusivo, sem o qual não seria possível a implementação do presente estágio sob as mesmas premissas.

Durante este estágio foram analisadas as condicionantes das crianças com necessidades especiais para desenvolver os exercícios que lhes permitissem, através do recurso à repetição, ultrapassar as dificuldades que evidenciavam no domínio da técnica da escrita, e agilizar o processo de aprendizagem, sendo tecida a comparação relativamente à evolução da sua perícia no exercício das suas atividades diárias.

O sucesso desta experiência baseou-se na junção de três fatores chave, que, quando somados, geraram uma nova forma de ensino de caligrafia: em primeiro lugar, pelo facto de atribuir o papel de auxiliar de ensino a uma pessoa especializada em caligrafia e design, com a formação adequada para o desenho da letra e também ao vocacionar uma parte do tempo da criança somente à mestria desta técnica; em segundo lugar ao acompanhamento personalizado, tanto nas salas de apoio como nas salas regulares, e à insistência na repetição enquanto forma de aperfeiçoamento; e por último, na criação de exercícios diversificados e estratégias inovadoras de abordar o ensino repetitivo como forma de manter o interesse pela matéria ativo durante o processo de assimilação de conhecimento. Esta metodologia mostrou-se eficiente nos resultados, evidenciando uma evolução perfeccionista e rápida.

Em relação aos exercícios implementados, podemos dividi-los em três patamares de sucesso: em primeiro lugar, os exercícios relacionados com desenho, que por serem mais livres se tornam muito mais apelativos às crianças. Estes exercícios permitem o desenvolvimento das capacidades de motricidade fina e uma melhor adaptação da mão à ferramenta de escrita e desenho de uma forma cativante, tendo sido as experiências em que os alunos mostraram mais concentração e resultados mais rápidos, por serem executadas com maior interesse.

Seguidamente, os exercícios que requeriam o uso de tesoura. Estes exercícios também obtiveram bons resultados, principalmente no controlo dos movimentos: os alunos progrediram no sentido de movimentos mais contidos e rigorosos, com mais atenção e “paciência” na execução do traço, em particular devido à natureza do exercício, e ao facto de ser tão diferente dos exercícios pedidos regularmente.

Quanto aos exercícios de prática e desenvolvimento da forma das letras (grupo 6), pelo seu carácter monótono e repetitivo, foram recebidos com alguma resistência por parte dos alunos. Estes exercícios obtêm resultados favoráveis a partir da repetição e, o facto dos seus resultados não serem imediatos, pois apresentam uma evolução mais lenta que os exercícios anteriormente mencionados, provoca uma certa desmotivação ou aborrecimento por parte dos alunos, sendo que muitos têm coeficientes de atenção problemáticos.

Como auxílio, para tentar atrair o interesse para esta tarefa, e consequentemente, para o cursivo, os exercícios de Leitura em diferentes tipos de letra (grupo 7) vieram melhorar a compreensão das formas cursivas do alfabeto a ser ensinado. A familiarização com a forma das letras facilitou a compreensão dos exercícios anteriores (grupo 6), e a utilização destes exercícios, em conjunto, melhorou os resultados obtidos em ambos.

Com base neste processo: todas as crianças com necessidades especiais apresentaram algum tipo de progresso no domínio da técnica da escrita, embora num dos casos essa melhoria tenha sido diminuta. Por outro lado, no que respeita às crianças do ensino regular, que no início do estudo apresentavam maiores dificuldades na escrita, todas evidenciaram progressos significativos na aprendizagem. Refira-se que, além das 3 crianças do ensino regular cuja evolução foi descrita em detalhe no capítulo de análise dos dados e dos métodos utilizados no decorrer do estágio, as restantes 20 crianças do ensino regular que faziam parte da mesma sala mostraram progressos no domínio da técnica da escrita.

Comparando os progressos no domínio da técnica da escrita evidenciados pelas crianças com necessidades especiais, com a evolução verificada pelas crianças do ensino regular, constata-se que a evolução das segundas mostrou progressos substancialmente mais rápidos e mais significativos, o que não é de estranhar, dado que o segundo grupo não se encontra limitado, quer ao nível cognitivo, quer ao nível das capacidades de coordenação motora, especialmente no que respeita à motricidade fina, como resultado das patologias que afetam o primeiro grupo.

É de realçar que a criança com necessidades especiais de ensino que evidenciou maiores progressos na escrita, como resultado deste processo, conseguiu acompanhar as restantes matérias incluídas no programa escolar com maior facilidade, o que evidencia como o domínio da escrita pode funcionar como catalisador no processo de aprendizagem global.

Devido ao sucesso desta experiência, podemos concluir que este método, ou variações destas estratégias obtêm bons resultados ao nível do ensino da escrita em crianças com e sem necessidades especiais e que a sua implementação noutras instituições ou a nível do Sistema Educativo Nacional, seria furtuita para a evolução do ensino em Portugal.

9.2 SUGESTÕES

O presente documento, incide sobre um tema corrente, na medida em que os métodos de ensino de caligrafia têm vindo a sofrer alterações significativas e os resultados obtidos não são os mais favoráveis, quer para o ensino regular, quer para o ensino especializado. Desta forma, gostaríamos de considerar este estágio não como um projeto finalizado, mas sim como um ponto de partida para investigações e aplicações práticas, para que se investigue de forma mais aprofundada, se analisem os resultados obtidos e se trabalhe no sentido de um ensino mais eficiente.

Esta mensagem é passada não só à área do design e caligrafia como também a diversas outras áreas como o ensino, a psicologia ou a pedagogia infantil.

O processo aqui descrito foi fruto de uma experiência isolada, que só tem a ganhar em ser replicada em larga escala, sendo esse o apelo final que fazemos.

Essa replicação não tem obrigatoriamente que passar pela cópia integral da experiência, mas sim pela implementação de estratégias de melhor aprendizagem caligráfica, nomeadamente ao nível da comunidade escolar e de educação especial: cabe a estas entidades zelar pela melhor forma de ensino que possam oferecer e tomar medidas nesse sentido. Estas medidas podem passar pela formação de auxiliares na área da caligrafia, pela demonstração destes resultados à comunidade escolar e de educação especial, pela implementação de métodos inovadores de aprendizagem, ou pela mera continuação de aperfeiçoamento de estratégias de combate a este problema.

Os conteúdos deste documento apontam para os benefícios da aplicação de um método de aprendizagem de caligrafia reestruturado a nível nacional, e tecemos o desafio da criação de um método sustentável com as técnicas demonstradas, a ser aplicável em larga escala pelo ensino, tanto particular, como privado.

No decorrer deste estágio, surgiram inúmeras questões, que não pertencendo ao universo de dúvidas em que o documento se focava, ficaram sem resposta. No entanto, estas merecem ser consideradas para futuras investigações, nomeadamente:

- Será que o tipo de letra ensinado hoje em dia é o tipo de letra mais apropriado para uma primeira adaptação à caligrafia?

- Haverá espaço no currículo académico do professor para inserir o estudo da caligrafia?

- Que formas existem ou se conseguem criar de propiciar uma expansão desta metodologia e implementá-la a nível nacional?

Deixamos estas perguntas em aberto, como desafio a quem quiser fazer a diferença no ensino da escrita em Portugal, ou, quem sabe, num território mais abrangente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

"Necesidades Educativas Especiales", 1993, Ediciones Aljibe

BLASCO, Gloria Marina

CITOLER, Silvia

GÁRCIA, Teresa

HERNÁNDEZ, Ana Maria

JIMÉNEZ, Rafael Bautista

MUÑOZ, Juan Luis

PACHECO, Domingo

RODRIGUEZ, Carmen Martín

SAMPERO, María Fernández

SANZ, Rolando

SUÁREZ, Maria José Ruiz

VALENCIA, Rosario

ALMEIDA, Catarina Machado, "Origem e Evolução do Itálico: Da Caligrafia à Tipografia", 2017, Faculdade de Arquitectura, Universidade de Lisboa

ALVES, Maria do Céu, "Um Tempo Sob Outros Tempos: O Processo de escolarização", 2003, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

ANDERSON, Donald M., "The Art of Written Forms: The Theory and Practice of Calligraphy", 1969, Henry Holt & Company, Inc.

AZEVEDO, Mário, "Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares: Sugestões para Estruturação da Escrita", 2003, Editorial Verbo

BARNARD, Tom, artigo em: CHILD, Heather, em nome da Society of Scribes and Illuminators, "The Calligrapher's Handbook", 1985, A&C Black Ltd.

BAXANDALL, Michael, "Painting and Experience in Fifteenth Century Italy", 1972, Oxford: Clarendon Press

BERGER, J., "Ways of Seeing", 1983, London: BBC/Penguin

BLAND, David, "The Illustration of Books", 1962, London: Faber & Faber

BROWN, Michelle P., "The British Library Guide to Writing and Scripts", 1998, London: The British Library.

FAIRBANK, Alfred, artigo em: CHILD, Heather, em nome da Society of Scribes and Illuminators, "The Calligrapher's Handbook", 1985, A&C Black Ltd.

FERREIRA, Manuela Sanches, "Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação", 2007, Edições Afrontamento

GILLON, Jr. e EDMUND V., "Pictorial Calligraphy and Ornamentation (Dover Pictorial Archives)", 1972, Dover Publications

GOURDIE, Tom, "Calligraphic Styles", 1988, Sterling

HARRIS, David, "The Calligrapher's Bible: 100 Complete Alphabets and How to Draw Them", 2003, Bloomsbury Publishing

HOLLIDAY, Peter, "Edward Johnston: Master Calligrapher", 2007, Oak Knoll Press

HOLLIS, Richard, "Graphic Design: A Concise History", 1994, London: Thames & Hudson

JACKSON, Donald, "The Story of Writing", 1981, Taplinger Pub Co

JOHNSTON, Edward, "Writing & Illuminating & Lettering", 1923, The MacMillan Company, New York

LACH, Denise, "Calligraphy: A Book of Contemporary Inspiration", 2013, London: Thames & Hudson

LANDÍVAR, J. Garrído, "Deficiencia mental. Diagnóstico y programación recuperativa", 1984, CEPE. CIENCIAS DE LA EDUCACION PREESCOLAR Y ESPECIAL

MACALIK BUTTERRWORTH, Emma, "The Complete Book of Calligraphy", 1980, Ty Crowell Co

MACK, Al, "Calligraphy & Lettering", 1989, Walter Foster Publising

MAGALHÃES, Justino & ESCOLANO Agustin (Org.), "Os Professores na História da Educação", 1999, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

MAGALHÃES, Justino, "Fazer e Ensinar História da Educação", 1998, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Braga, I.E.P., Universidade do Minho

MARTINS, Wilson, "A palavra escrita", 1996, 2ª ed. Ilust., ver. E atual, São Paulo: Ática

McCANDLESS, David, "Information is Beautiful", 2009, Collins

MEGGS, Phillip B. e PURVIS, Alston W., "Meggs' History of Graphic Design", 5ª Edição, 2012, John Wiley & Sons, Inc.

NESBITT, Alexander, "The History and Technique of Lettering", 1998, New York: Dover Publications.

NEWHALL, Arthur, "Calligraphy: Learn the Art of Beautiful Writing", 1990, Walter Foster Publising

NÓVOA, António, "A Imprensa de Educação e Ensino – Repertório Analítico (Séculos XIX – XX)", 1992, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

RAMOS LEITÃO, Francisco Alberto, "Aprendizagem Cooperativa e Inclusão", 2006, Rolo e Filhos II, S.A.

VIEIRA, Ricardo, "Ser Igual, Ser Diferente", 1999, Profedições

WATERS, Sheila, "Foundations of Calligraphy", 2014, Greensboro: John Neal Bookseller.

BIBLIOGRAFIA DIGITAL

<http://www.aisagres.pt/devpress/>

<https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/>

<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html#ind1>

<http://www.dge.mec.pt/educacao-especial>

<https://penmuseum.org.uk/>

<https://www.action.org.uk/category/children-down-syndrome>

<http://www.tandfonline.com/doiabshttps://www.nasen.org.uk>

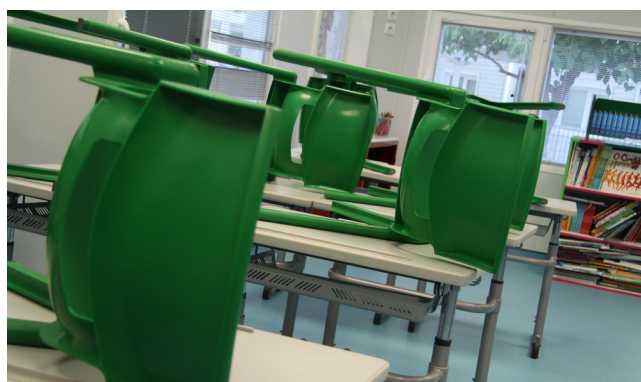
ANEXOS





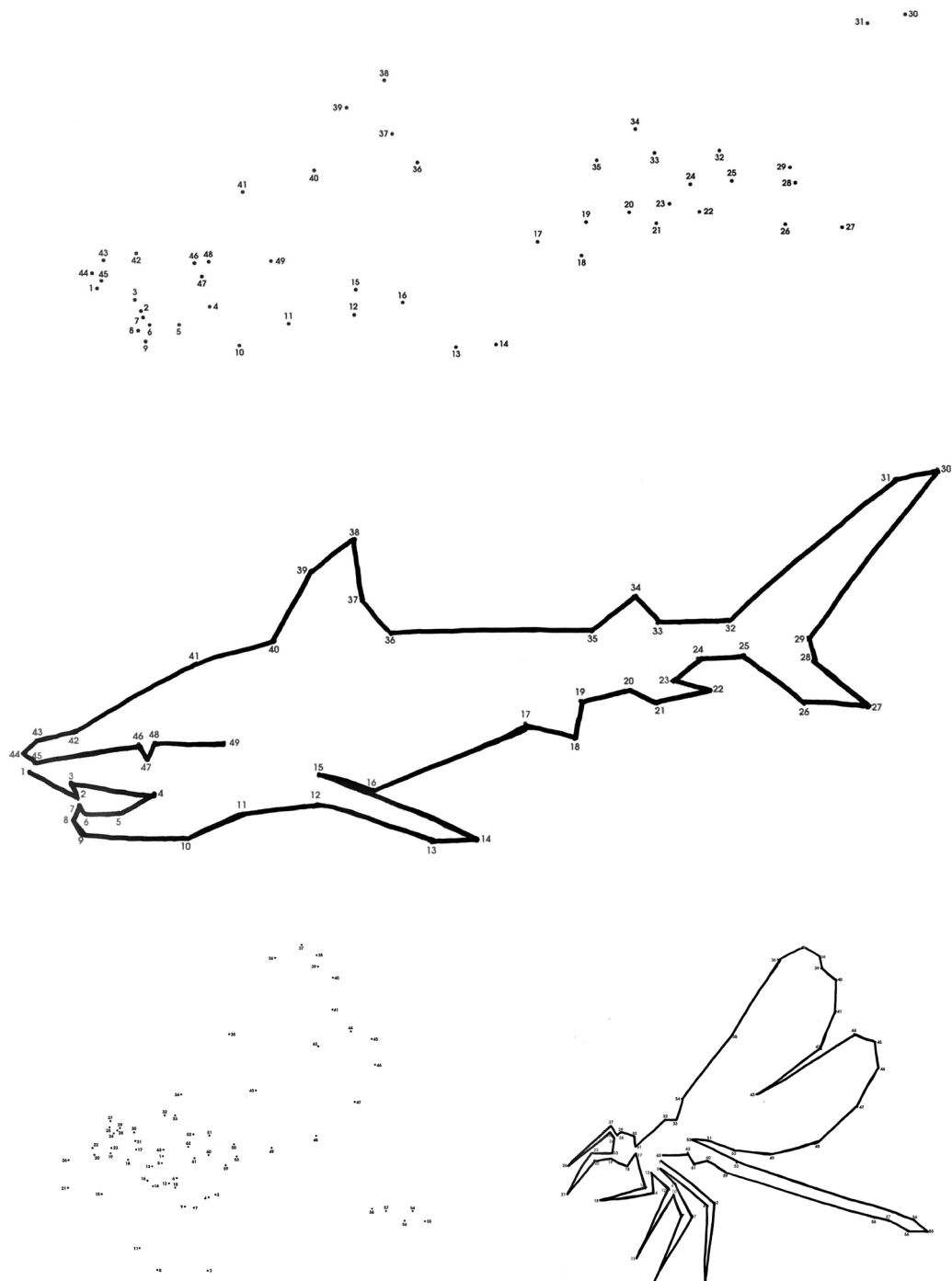
ANEXO I - FOTOS DA ESCOLA AIS

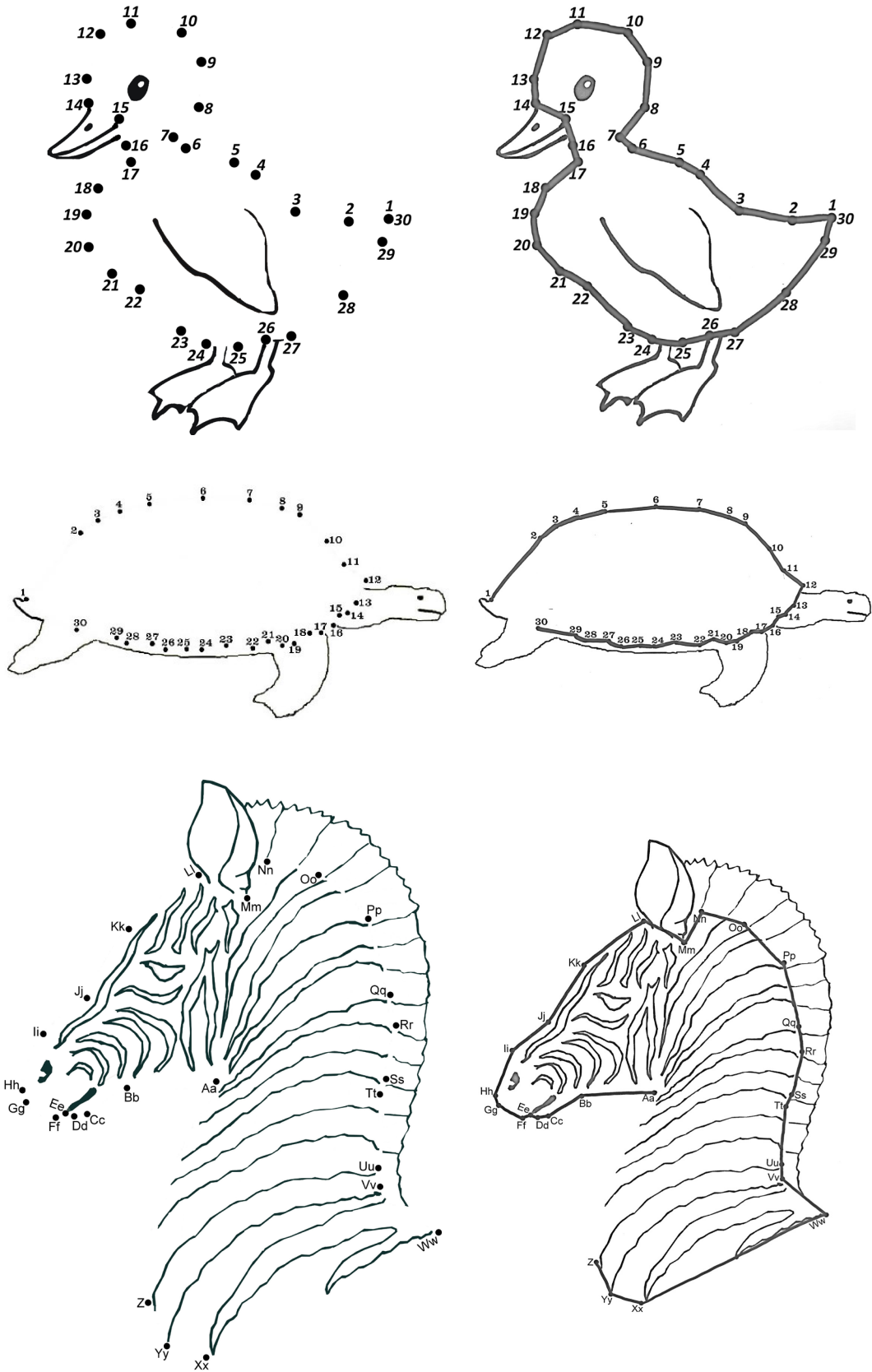


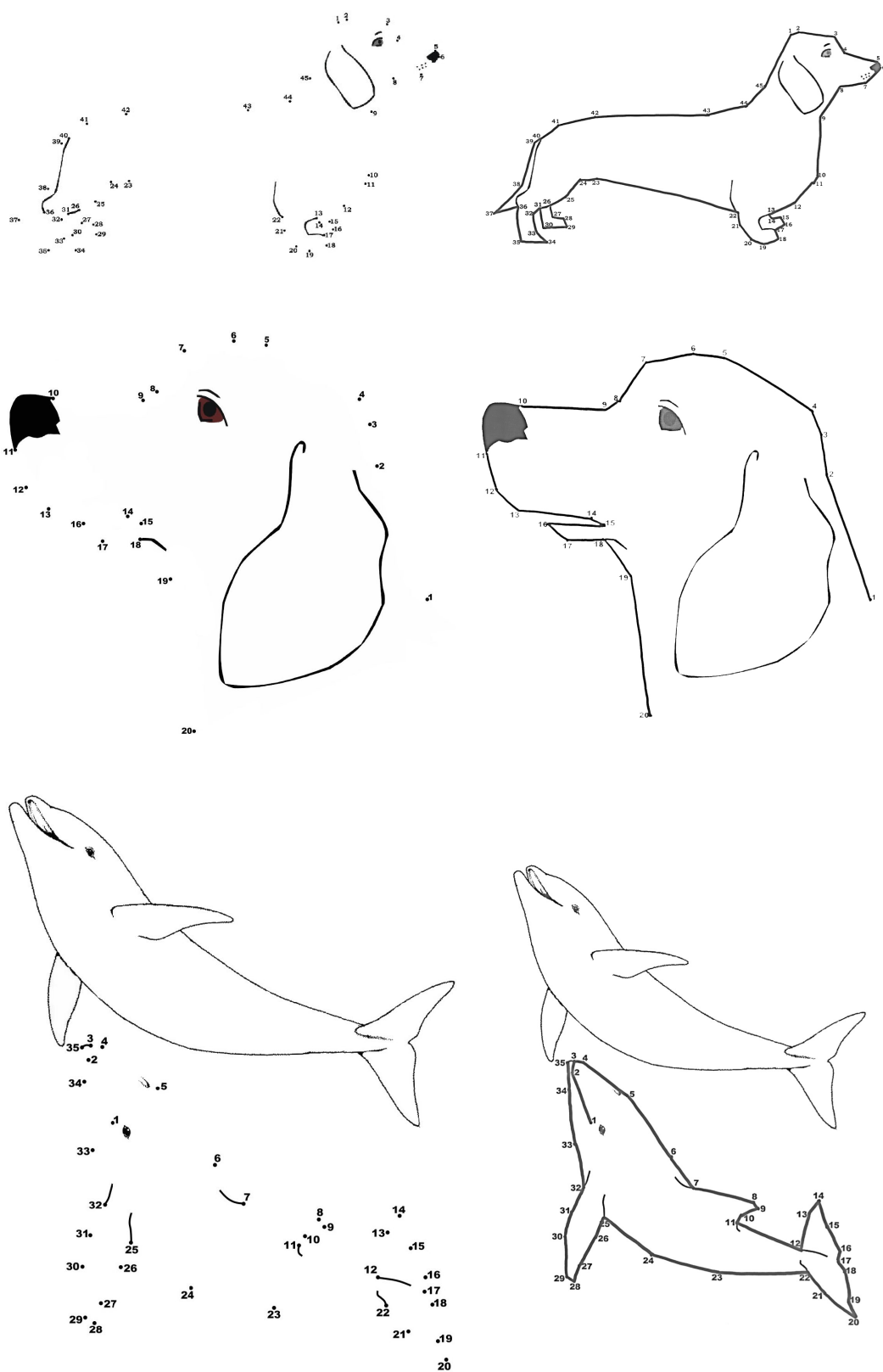


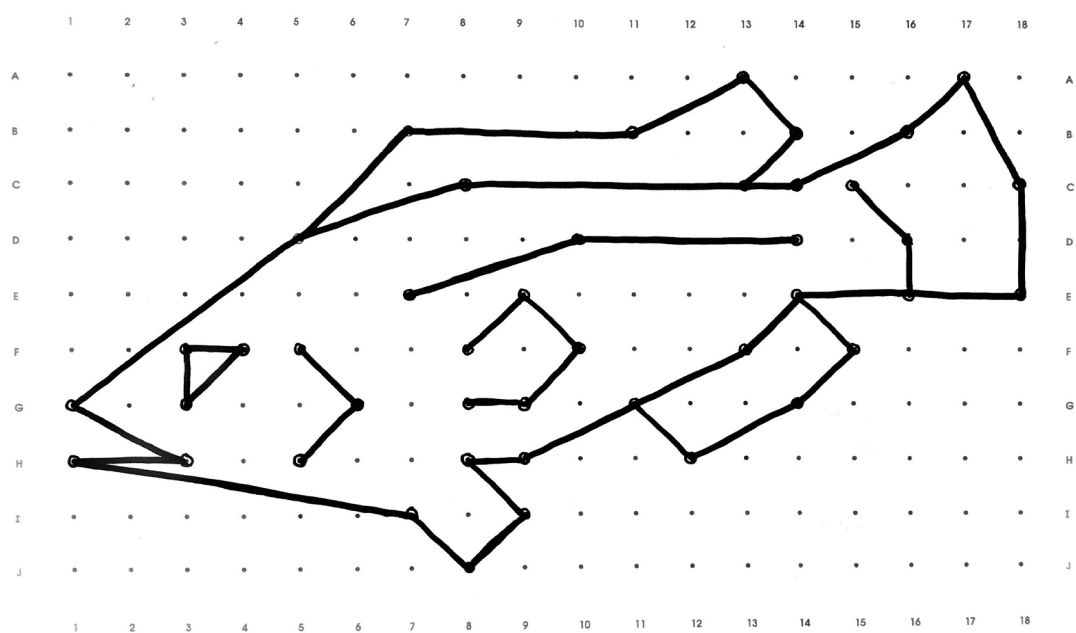
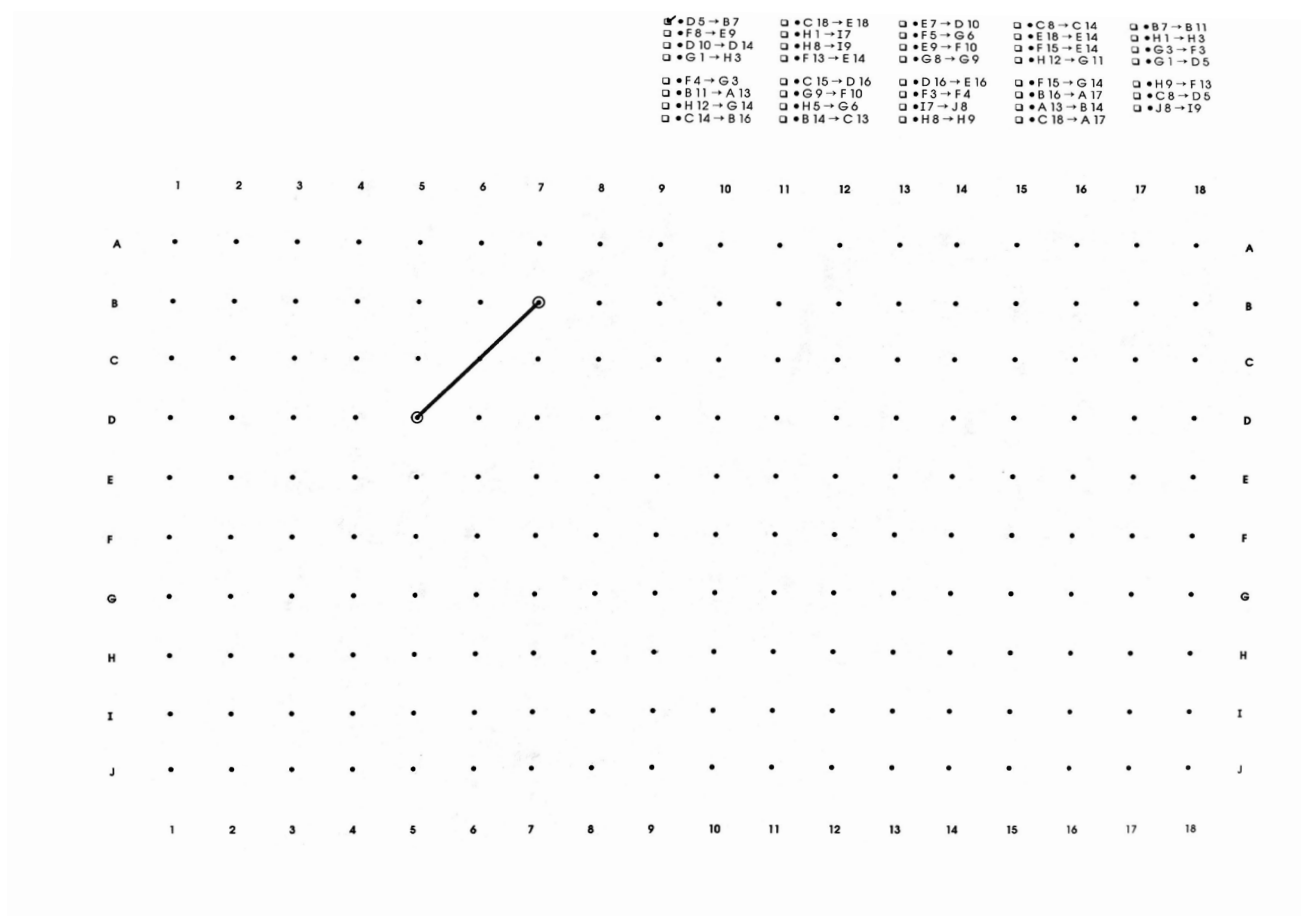
ANEXO II - EXERCÍCIOS REALIZADOS

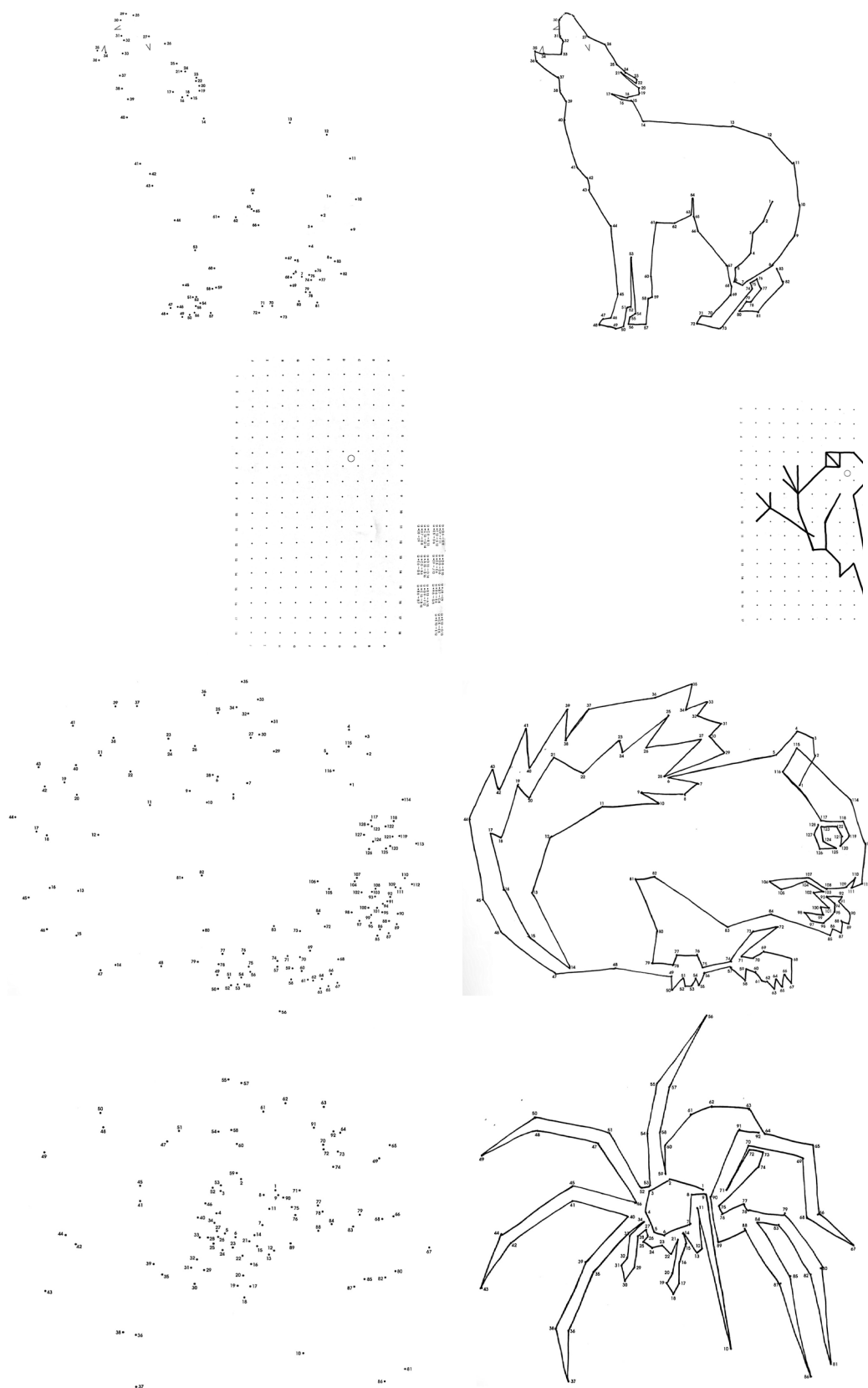
A) GRUPO 1

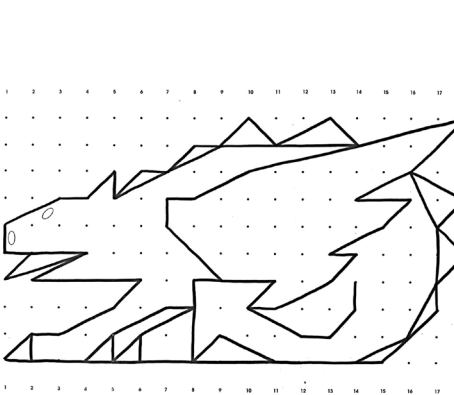
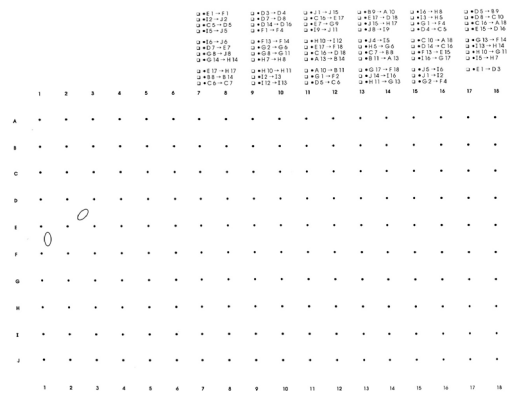
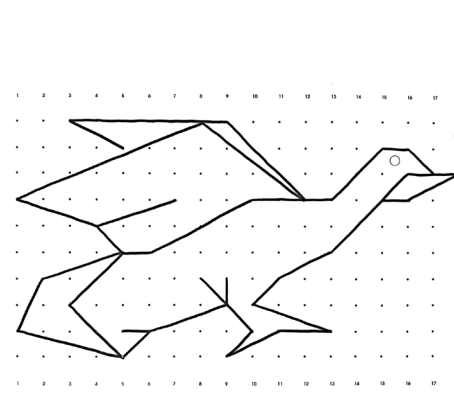
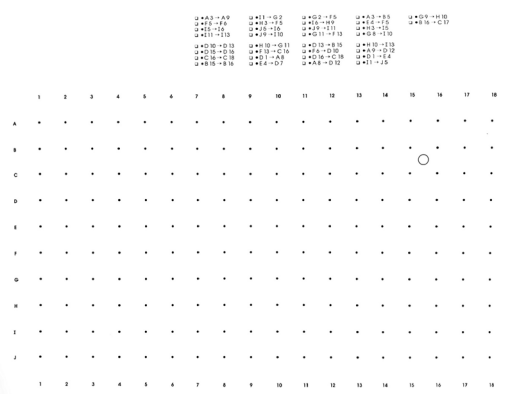
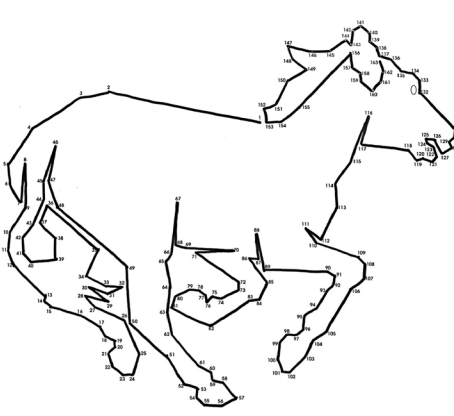
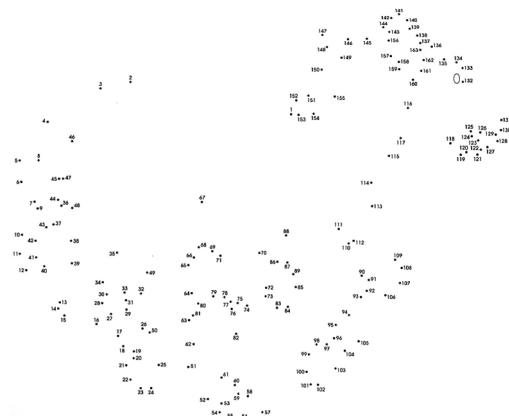
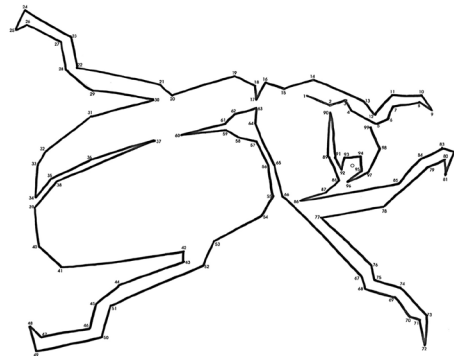


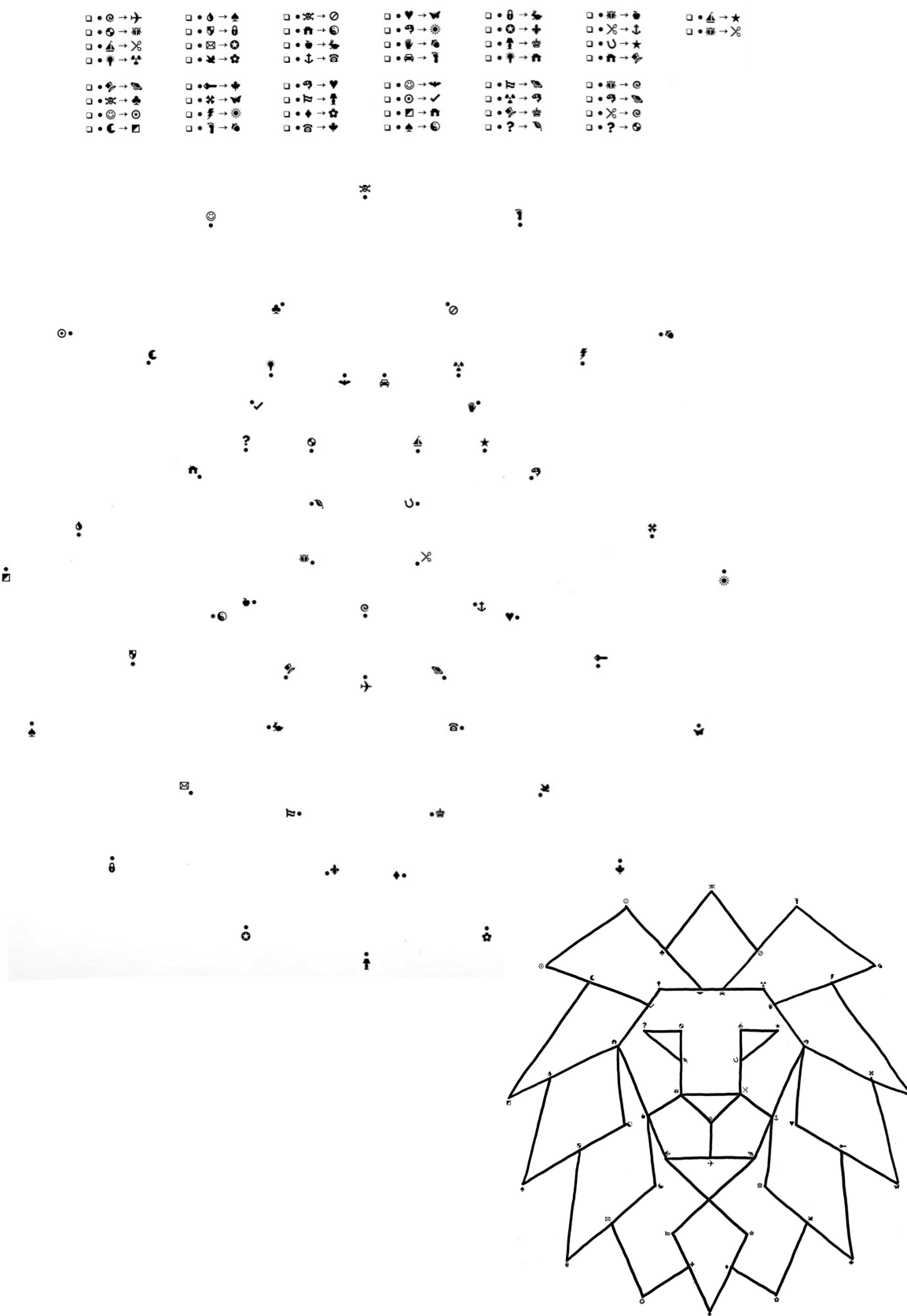


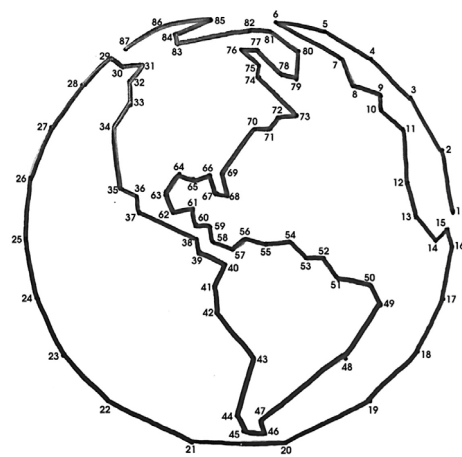




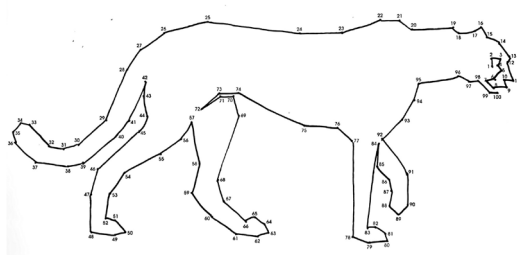
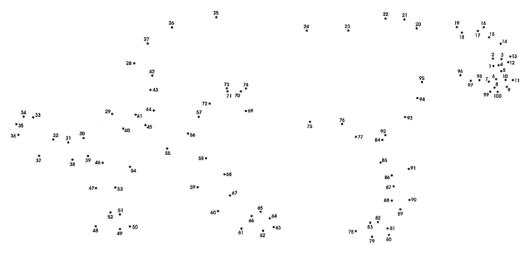
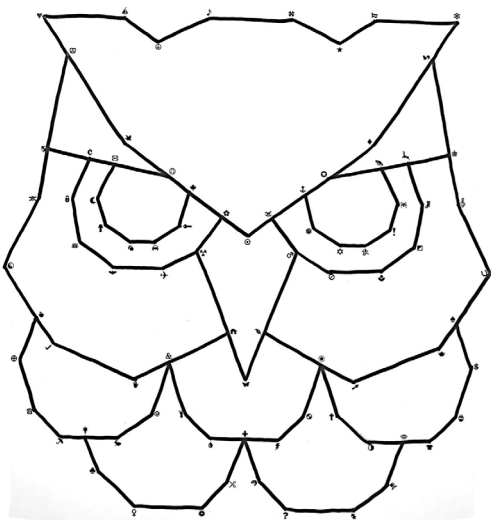
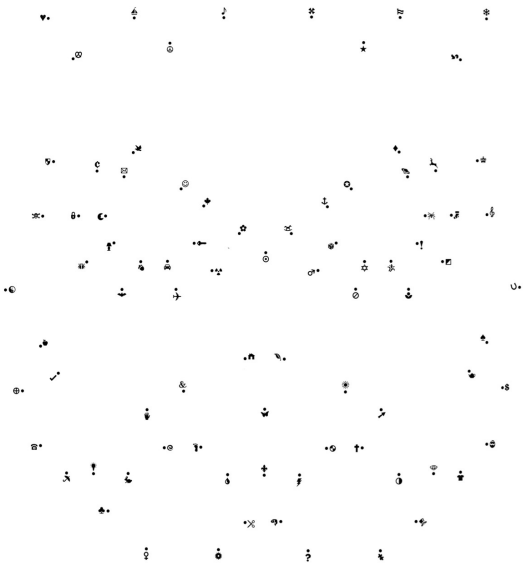


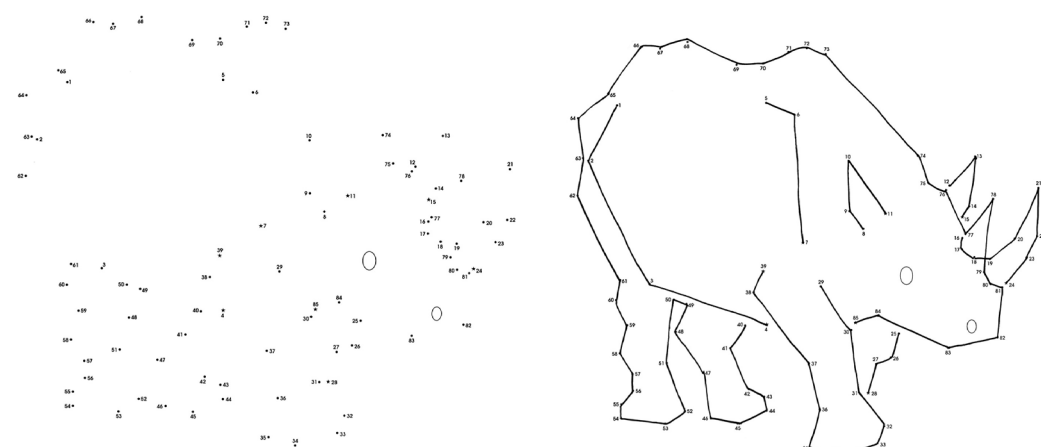
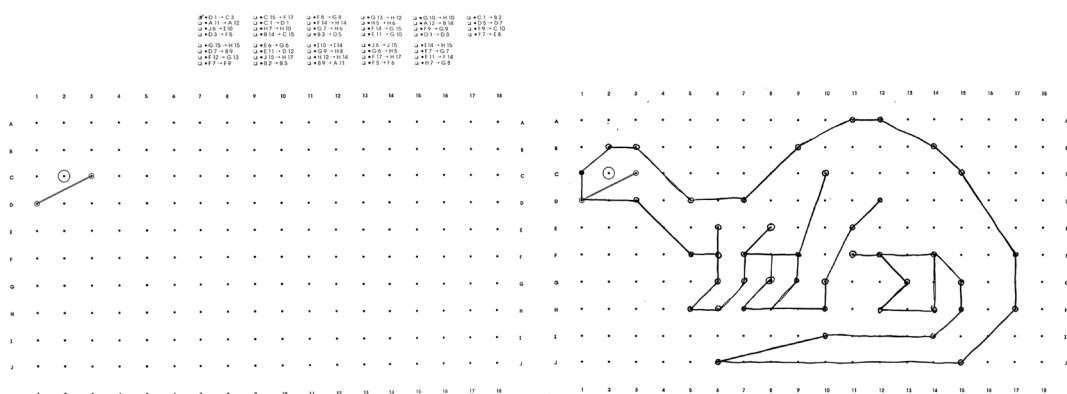
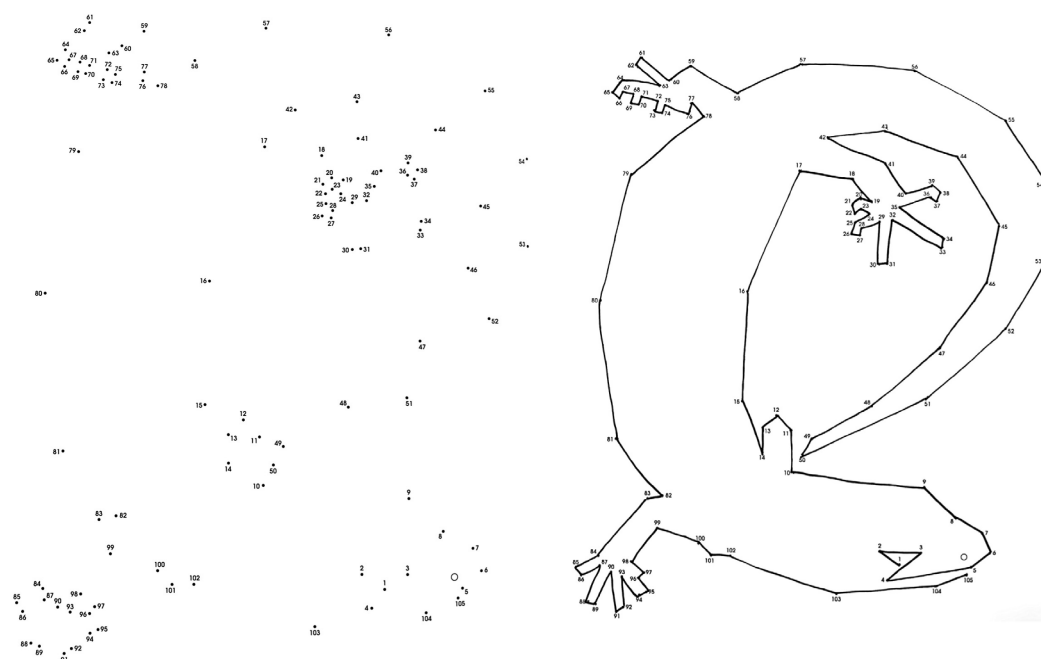


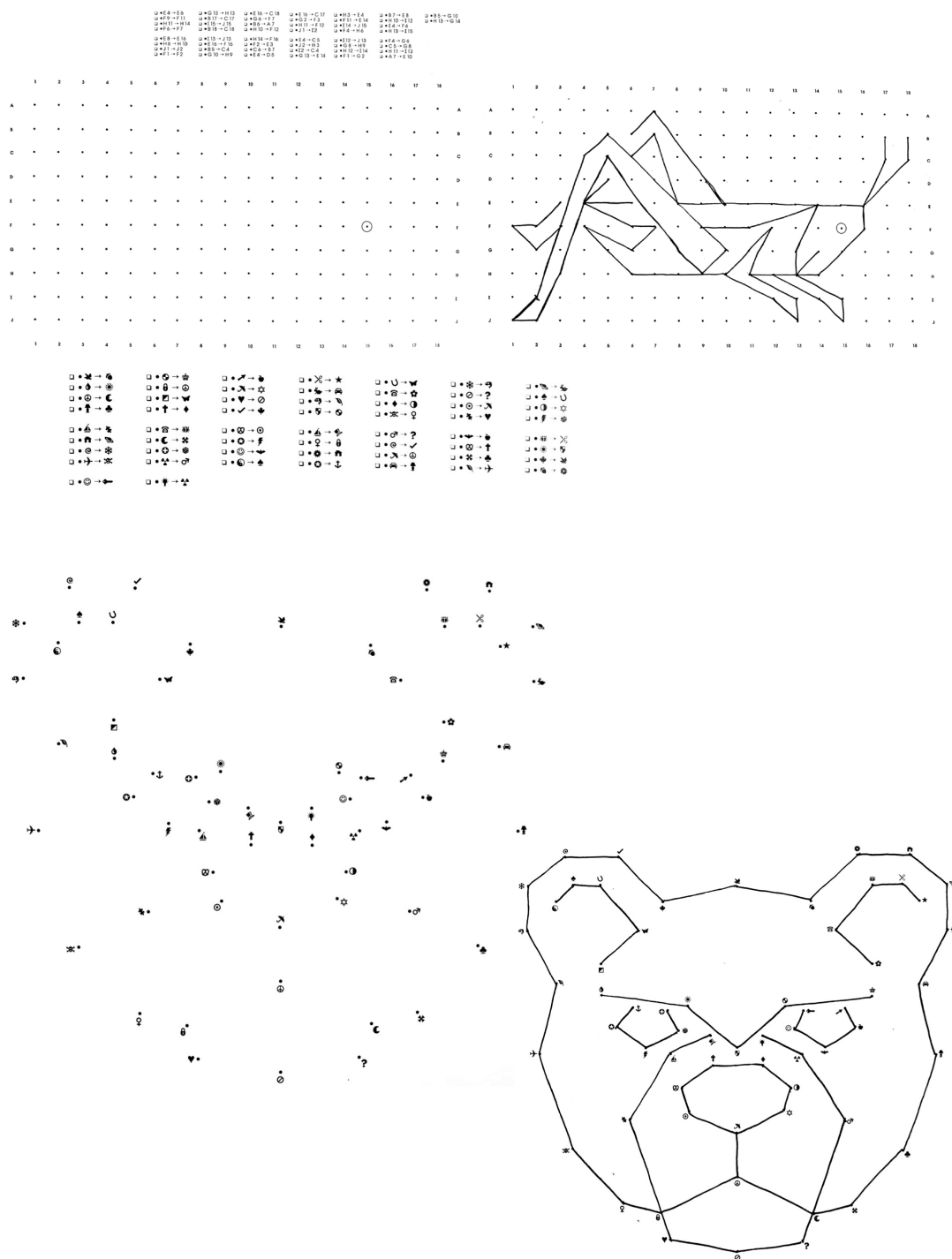




□ + ① - ①	□ + ① - ②	□ + ① - ③	□ + ① - ④	□ + ① - ⑤	□ + ① - ⑥	□ + ① - ⑦
□ + ② - ①	□ + ② - ②	□ + ② - ③	□ + ② - ④	□ + ② - ⑤	□ + ② - ⑥	□ + ② - ⑦
□ + ③ - ①	□ + ③ - ②	□ + ③ - ③	□ + ③ - ④	□ + ③ - ⑤	□ + ③ - ⑥	□ + ③ - ⑦
□ + ④ - ①	□ + ④ - ②	□ + ④ - ③	□ + ④ - ④	□ + ④ - ⑤	□ + ④ - ⑥	□ + ④ - ⑦
□ + ⑤ - ①	□ + ⑤ - ②	□ + ⑤ - ③	□ + ⑤ - ④	□ + ⑤ - ⑤	□ + ⑤ - ⑥	□ + ⑤ - ⑦
□ + ⑥ - ①	□ + ⑥ - ②	□ + ⑥ - ③	□ + ⑥ - ④	□ + ⑥ - ⑤	□ + ⑥ - ⑥	□ + ⑥ - ⑦
□ + ⑦ - ①	□ + ⑦ - ②	□ + ⑦ - ③	□ + ⑦ - ④	□ + ⑦ - ⑤	□ + ⑦ - ⑥	□ + ⑦ - ⑦

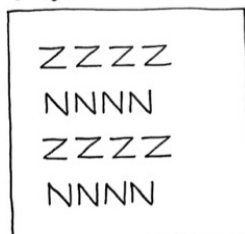




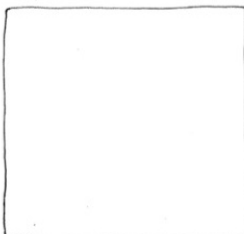


B) GRUPO 2

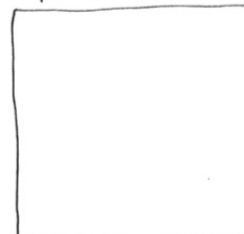
Zig zags



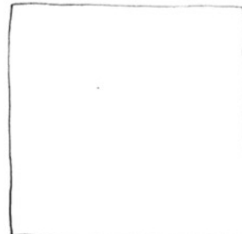
Repete



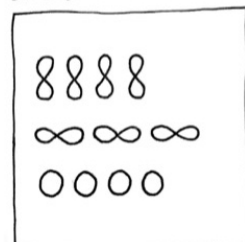
Repete



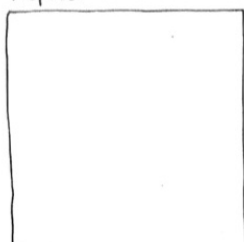
Repete



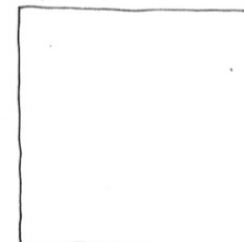
Curvas



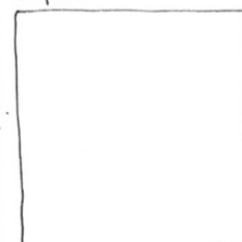
Repete



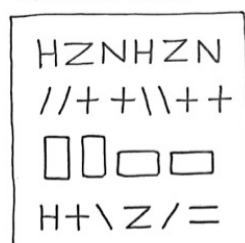
Repete



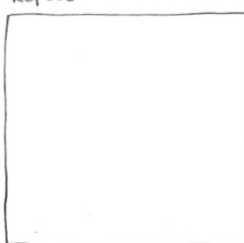
Repete



Pratica as formas



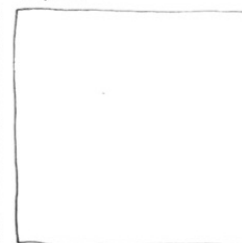
Repete



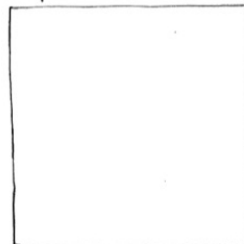
Repete



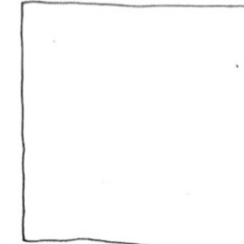
Repete



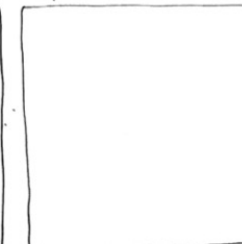
Repete





Repete



Repete



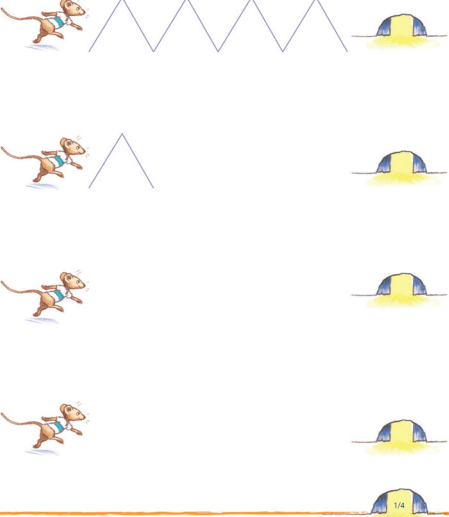
**BIGODES**
o ratinho do campo



Controlo de lápis


1 Ajuda o Bigodes a ir para casa


1a



1/4

Maria Vitoria Forte, Setembro de 2014

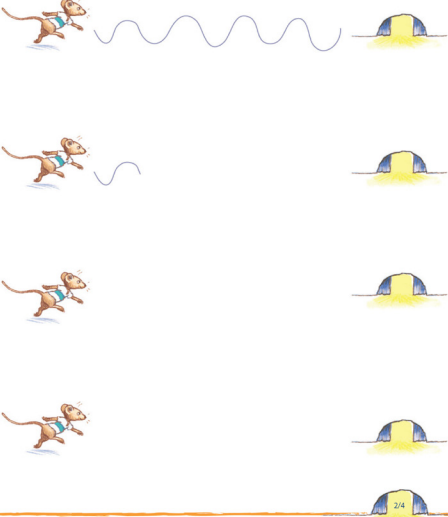
**BIGODES**
o ratinho do campo



Controlo de lápis


1 Ajuda o Bigodes a ir para casa


1b



2/4

Maria Vitoria Forte, Setembro de 2014

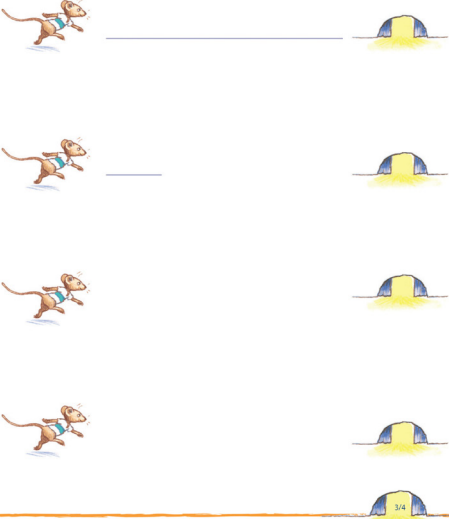
**BIGODES**
o ratinho do campo



Controlo de lápis


1 Ajuda o Bigodes a ir para casa


1c



3/4

Maria Vitoria Forte, Setembro de 2014

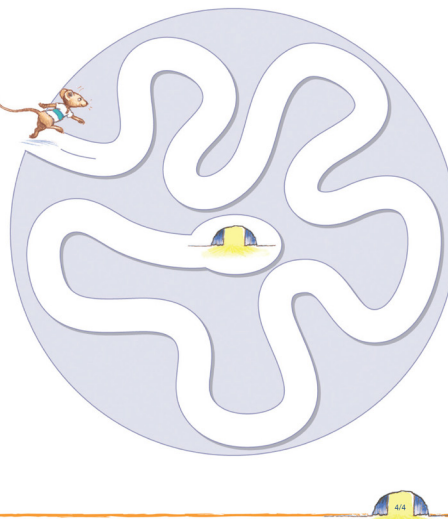
**BIGODES**
o ratinho do campo



Controlo de lápis

1 Ajuda o Bigodes a ir para casa

1d



4/4

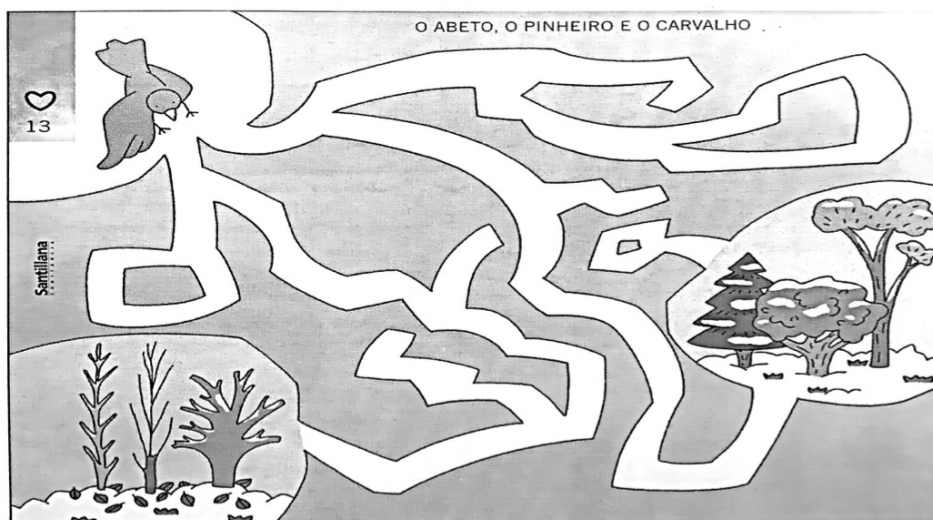
Maria Vitoria Forte, Setembro de 2014



Nome: _____

Data: ____/____/____

Descobre o caminho até às árvores que ajudaram o passarinho.



Nome: _____

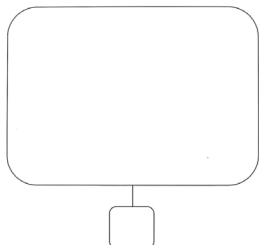
Data: ____/____/____

Copia o número 1.

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

1

Desenha 1 pássaro.



Nome: _____

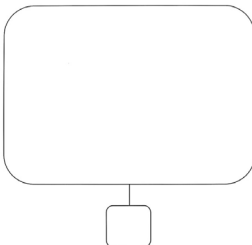
Data: ____/____/____

Copia o número 2.

2 2 2 2 2 2 2 2 2 2

2

Desenha 2 pássaros.



Nome: _____

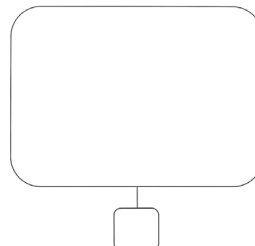
Data: ____/____/____

Copia o número 3.

3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

3

Desenha 3 árvores.

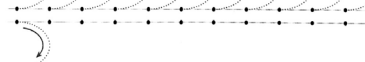
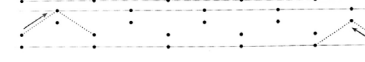
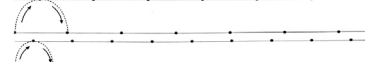
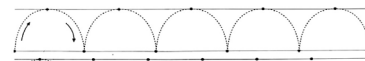
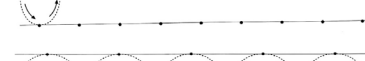
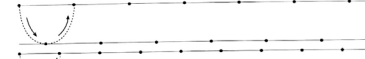
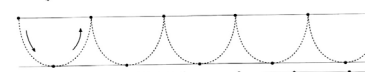
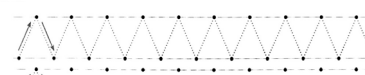
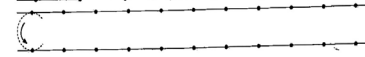
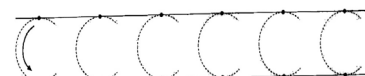
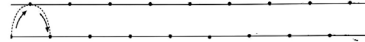
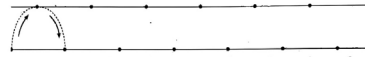
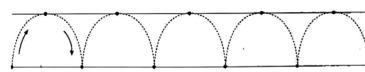
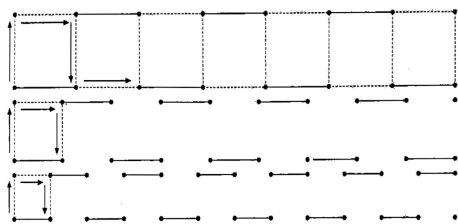
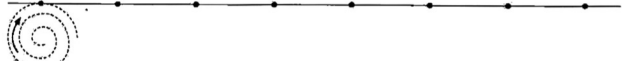
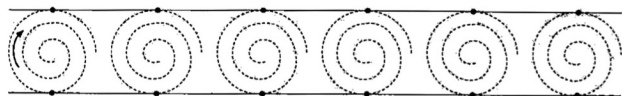
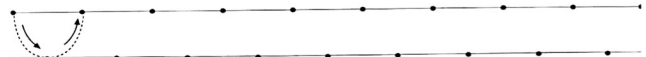




Nome: _____

Data: ____/____/____

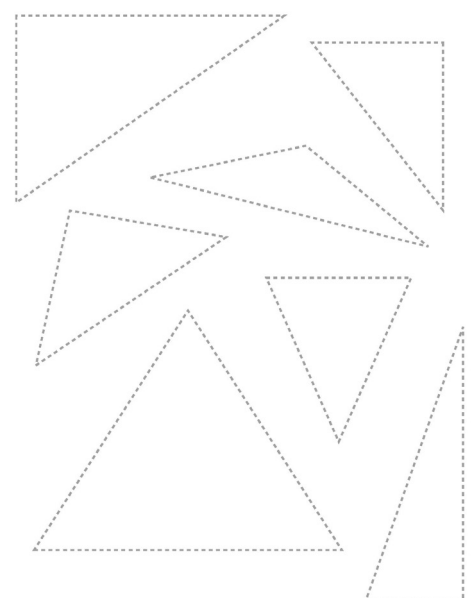
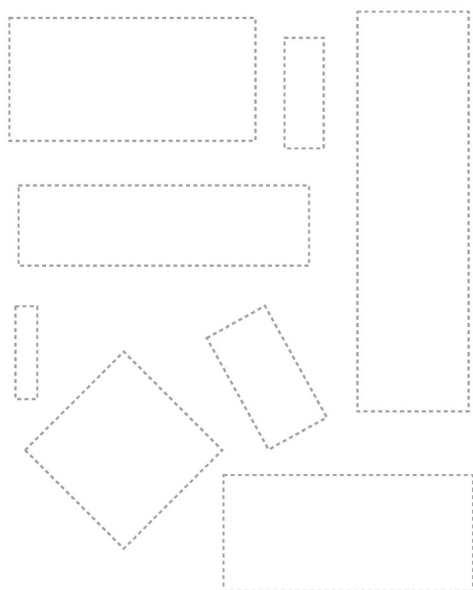
Completa os grafismos.



C) GRUPO 3

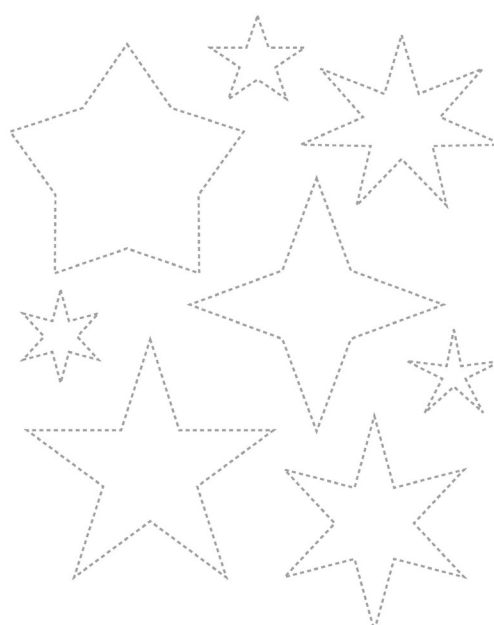
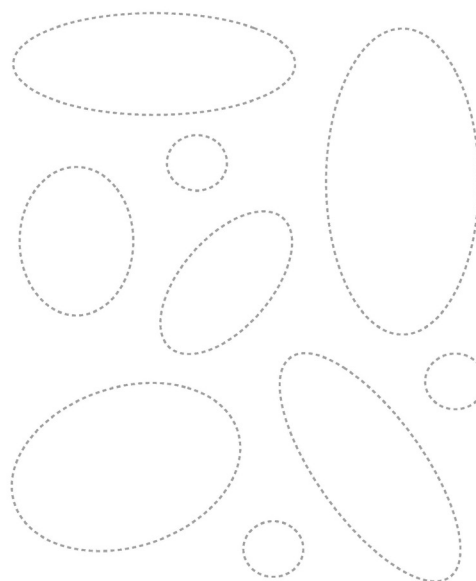
Controlo de Lápis

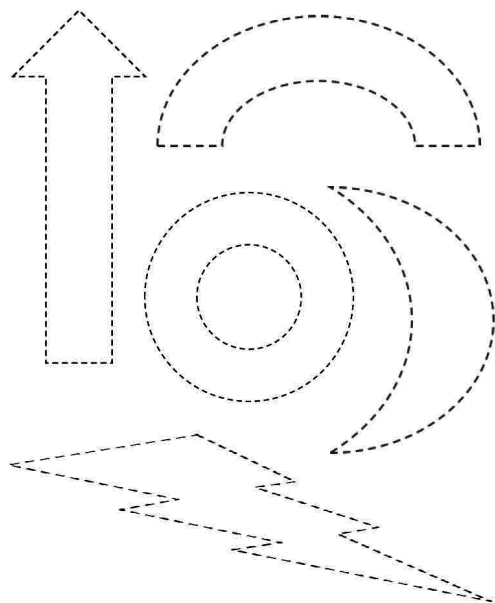
Nome:



Controlo de Lápis

Nome:

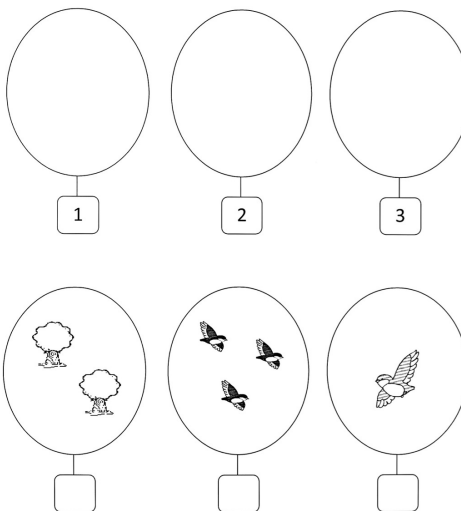




Nome: _____

Data: ____/____/____

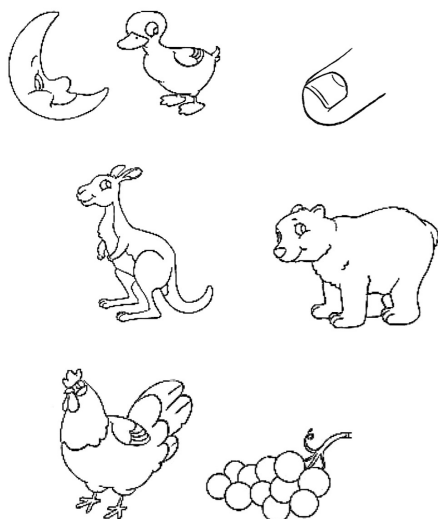
Completa os conjuntos.



Nome: _____

Data: ____/____/____

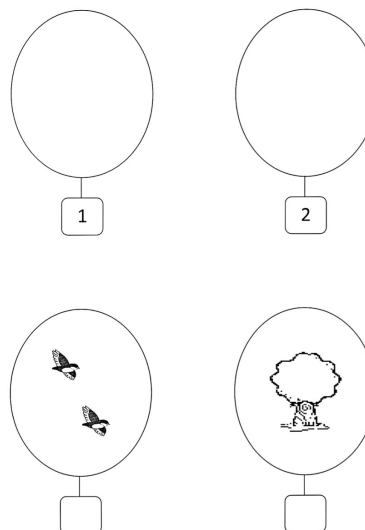
Pinta os desenhos que correspondem a nomes começados por u.



Nome: _____

Data: ____/____/____

Completa os conjuntos.



D) GRUPO 4



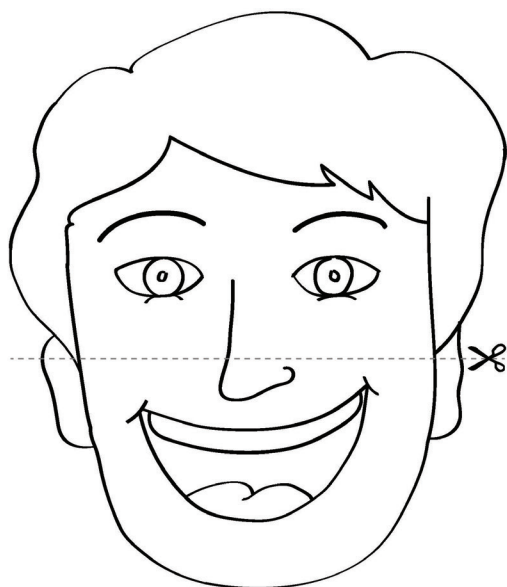
Nome: _____

Data: ____/____/____

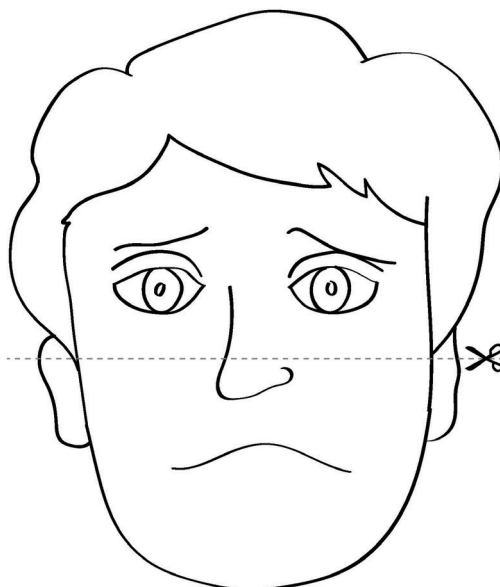
Desenha o lado direito do pinheiro.



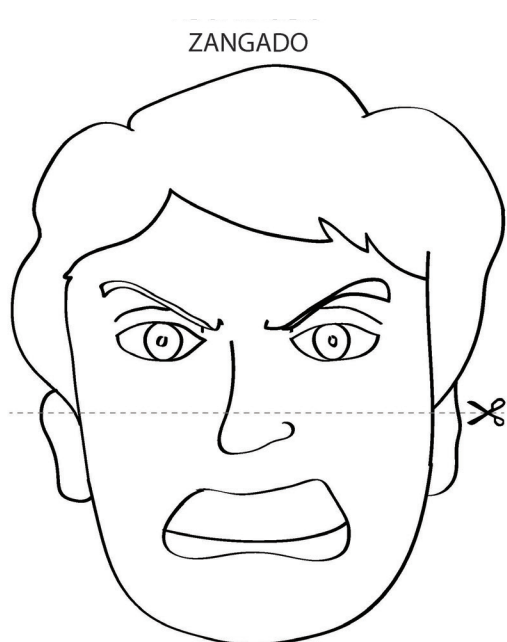
CONTENTE



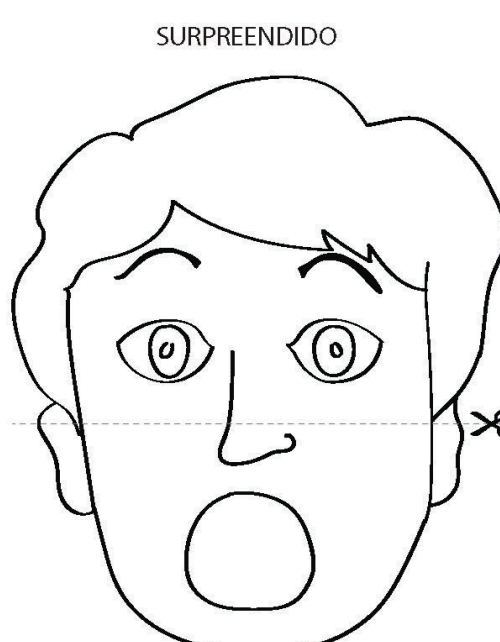
TRISTE



CONTENTE



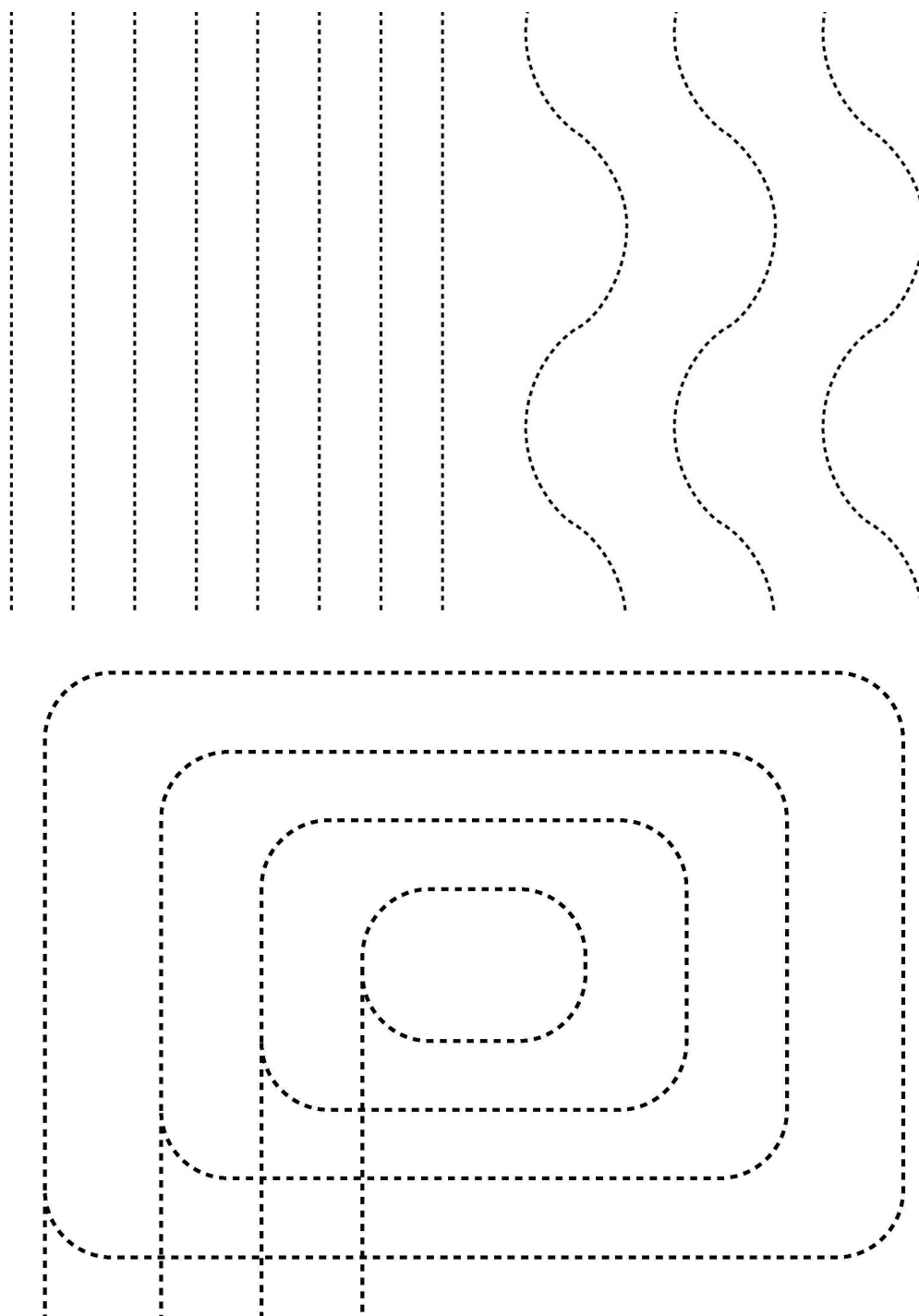
TRISTE



ZANGADO

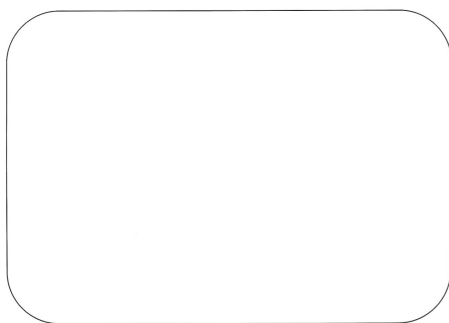
SURPREENDIDO

E) GRUPO 5



u	i	e	z	l	i	u
b	U	a	u	o	m	i
i	d	U	n	U	t	V
F	u	G	u	x	l	U

Procura a letra u em revistas e jornais. Recorta-as e cola-as neste espaço.



Nome: _____

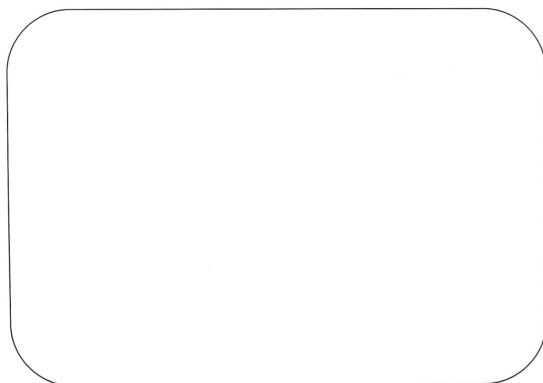
Data: ____/____/____

Pinta a letra i (maiúscula e minúscula).



A	i	e	z	l	i	s
b	U	a	i	o	m	i
i	d	i	n	i	t	V
F	i	G	k	x	l	i

Procura a letra i em revistas e jornais. Recorta-as e cola-as neste espaço.



F) GRUPO 6

a

a

a

a

a

a

NOME: _____

DATA: _____

A

A

A

A

A

A

NOME: _____

DATA: _____

b

b

b

b

b

b

f

f

f

f

f

f

j

j

j

j

j

j

m

m

m

m

m

m

n

n

n

n

n

n

o

o

o

o

o

o

c

c

c

c

c

c

g

g

g

g

g

g

k

k

k

k

k

k

o

o

o

o

o

o

s

s

s

s

s

s

w

w

w

w

w

w

d

d

d

d

d

d

h

h

h

h

h

h

l

l

l

l

l

l

p

p

p

p

p

p

t

t

t

t

t

t

x

x

x

x

x

x

e

e

e

e

e

e

i

i

i

i

i

i

m

m

m

m

m

m

q

q

q

q

q

q

u

u

u

u

u

u

y

y

y

y

y

y

Z

Z

Z

Z

Z

Z

E

E

E

E

E

E

J

J

J

J

J

J

M

M

M

M

M

M

M

L

L

L

L

L

L

U

U

U

U

U

U

B

B

B

B

B

B

F

F

F

F

F

F

J

J

J

J

J

J

J

N

N

N

N

N

N

R

R

R

R

R

R

V

V

V

V

V

V

C

C

C

C

C

C

G

G

G

G

G

G

K

K

K

K

K

K

K

O

O

O

O

O

O

S

S

S

S

S

S

W

W

W

W

W

W

D

D

D

D

D

D

H

H

H

H

H

H

L

L

L

L

L

L

P

P

P

P

P

P

P

P

P

P

P

P

P

X

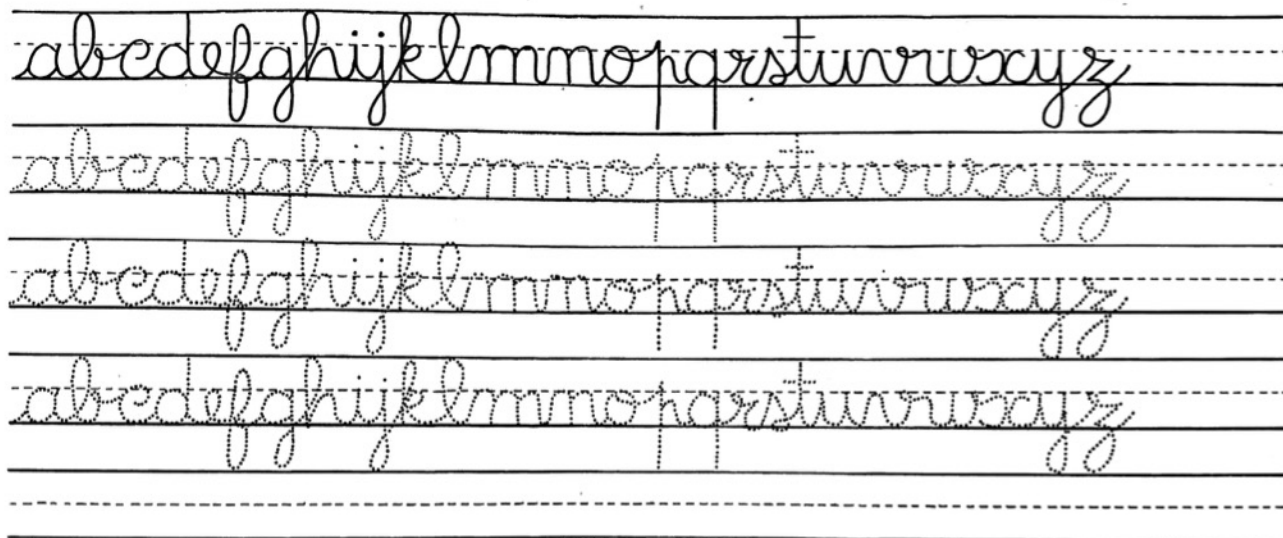
X

X

X

X

X



Maiúsculas

AB C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Minúsculas

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Pratica

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a vertical margin line on the left side, creating a narrow left margin. The paper appears slightly aged or off-white.

Pratica

Maíúsculas

A	A
B	B
C	C
D	D
E	E
F	F
G	G
H	H
I	I
J	J
K	K
L	L
M	M
N	N
O	O
P	P
Q	Q
R	R
S	S
T	T
U	U
V	V
W	W
X	X
Y	Y
Z	Z

Minúsculas

a	a
b	b
c	c
d	d
e	e
f	f
g	g
h	h
i	i
j	j
k	k
l	l
m	m
n	n
o	o
p	p
q	q
r	r
s	s
t	t
u	u
v	v
w	w
x	x
y	y
z	z

Pratica

Aa	Aa								Aa	Aa						
Bb	Bb								Bb	Bb						
Cc	Cc								Cc	Cc						
Dd	Dd								Dd	Dd						
Ee	Ee								Ee	Ee						
Ff	Ff								Ff	Ff						
Gg	Gg								Gg	Gg						
Hh	Hh								Hh	Hh						
Ii	Ii								Ii	Ii						
Jj	Jj								Jj	Jj						
Kk	Kk								Kk	Kk						
Ll	Ll								Ll	Ll						
Mm	Mm								Mm	Mm						
Nn	Nn								Nn	Nn						
Oo	Oo								Oo	Oo						
Pp	Pp								Pp	Pp						
Qq	Qq								Qq	Qq						
Rr	Rr								Rr	Rr						
Ss	Ss								Ss	Ss						
Tt	Tt								Tt	Tt						
Uu	Uu								Uu	Uu						
Vv	Vv								Vv	Vv						
Ww	Ww								Ww	Ww						
Xx	Xx								Xx	Xx						
Yy	Yy								Yy	Yy						
Zz	Zz								Zz	Zz						

G) GRUPO 7

O Lobo e o Cabrito

O Sol brilhava no céu e o cabrito estava a apreciar o calor nas suas costas. Para onde quer que olhasse havia tufo de erva ainda mais deliciosa do que a anterior e quando deu por si já se tinha afastado muito do resto do seu rebanho. De repente, ouviu um ruído terrível que o paralisou. Era o rosnar de um lobo. O cabrito virou-se muito lentamente, com as pernas a tremer, e deu de caras com um lobo grande e com o pêlo eriçado. Sorria de uma forma maldosa, mostrando os dentes muito afiados.

Mas os cabritos são normalmente muito mais espertos do que lobos velhos de pêlo enrijado e, pensando depressa, o cabrito deu alguns passos para a frente e disse:

— Lobo, sei que estás a pensar comer-me, mas talvez me possas conceder um último desejo. Por favor, tocas a tua flauta para que eu possa dançar uma última vez?

O lobo até gostava de tocar uma música alegre antes do almoço, por isso pegou na flauta. O cabrito bateu com os calcanhares e dançou como se não tivesse nenhuma preocupação. O lobo tocava cada vez mais depressa, cada vez mais alto, e, subitamente, os cães que guar-

❧ O Burro na Pele do Leão

Um dia, um burro tolo encontrou por acaso a pele de um leão. "Ah, Ah, agora vou divertir-me! Vou fingir que sou um leão e poderei assustar toda a gente", disse para consigo.

E assim fez. Pôs a pele à volta dos ombros e colocou a cabeça por cima das orelhas compridas. Mal as pessoas o viam chegar, gritavam e fugiam o depressa que conseguiram. Os animais também fugiam dele. O burro estava encantado. Para onde quer que fosse, ninguém se metia no seu caminho. Empinou-se e, triunfante, zurrou sonoramente.

Mas uma raposa que passava ouviu o ruído terrível e percebeu que ele não era um leão feroz, mas um velho burro miserável.

— Ah, não és o que pareces, Senhor Leão. És apenas um burro tolo! — disse a raposa. E quando todos os animais viram o que ele realmente era, riram-se todos do burro vestido com a pele do leão.

O Leão e o Javali

Estava um dia muito quente e o Sol era abrasador. O leão ansiava avidamente por uma bebida fresquinha enquanto caminhava lentamente para o charco. Ora, também o javali estava cheio de sede enquanto trotava na direcção do mesmo charco. Chegaram os dois exactamente ao mesmo tempo. Começaram logo a discutir ferozmente sobre quem chegaram primeiro e quem tinha mais direito a beber. Claro que a discussão acabou em luta, e pouco depois estavam os dois a rebolear-se no chão poeirento, esquecidos de tudo menos do desejo de se derrotarem um ao outro. Mas, quando pararam para respirar, viram no mesmo instante um cenário muito desagradável. Voando pelos ares e sentados nas rochas e nas árvores estavam vários abutres.

— Estas aves horríveis estão à espera para comerem aquele que perder esta luta — sussurrou o leão.

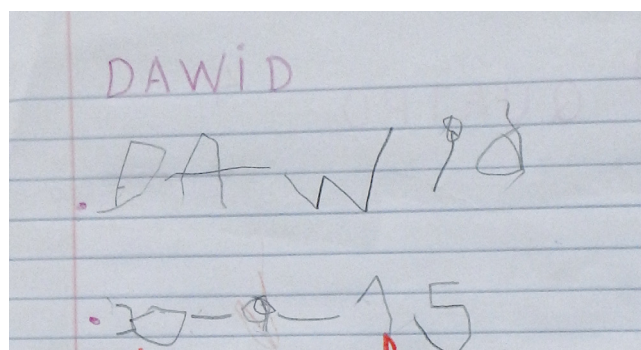
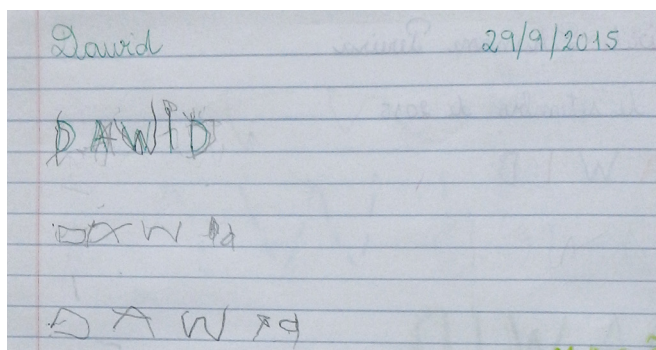
— Bem, não vamos deixar que isso aconteça, pois não? — arruou o javali.

E pararam logo os dois de lutar e dividiram o charco, metade para cada um. Beberam os dois o que quiseram e foram-se embora muito satisfeitos. Os abutres esfomeados voaram todos de lá para fora, grasnando mal-humorados uns para os outros.

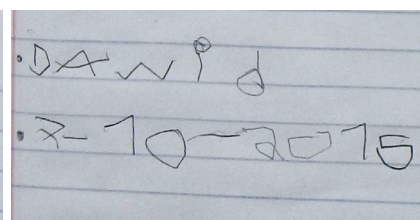
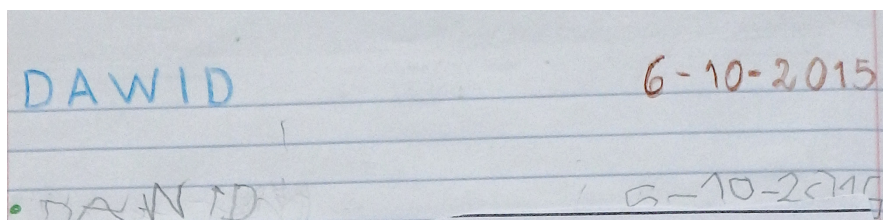
Na presença de um inimigo comum, é melhor pôr de lado as diferenças e unir esforços.

ANEXO III - IMAGENS COMPLEMENTARES DA ANÁLISE DOS RESEULTADOS

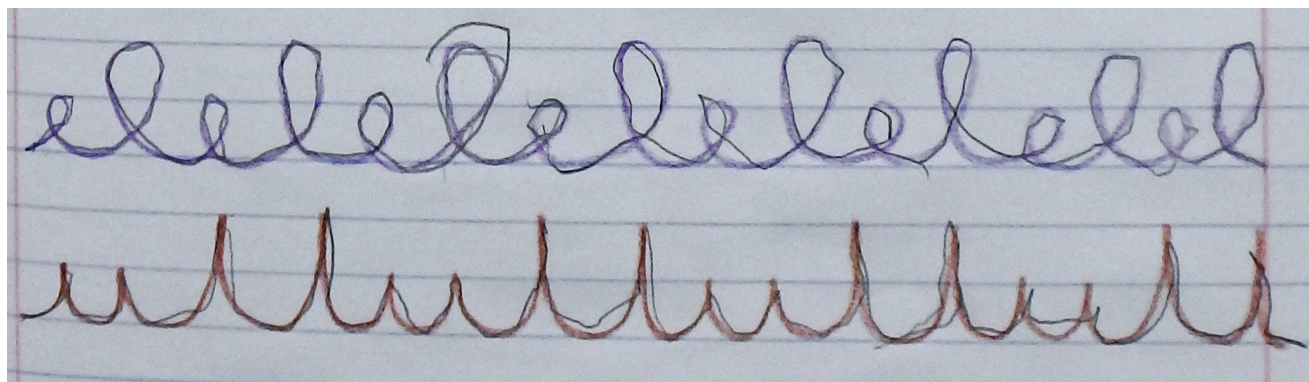
1.1



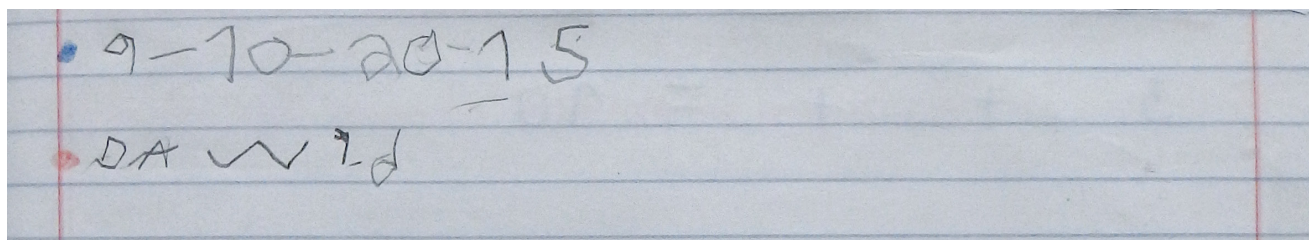
1.2



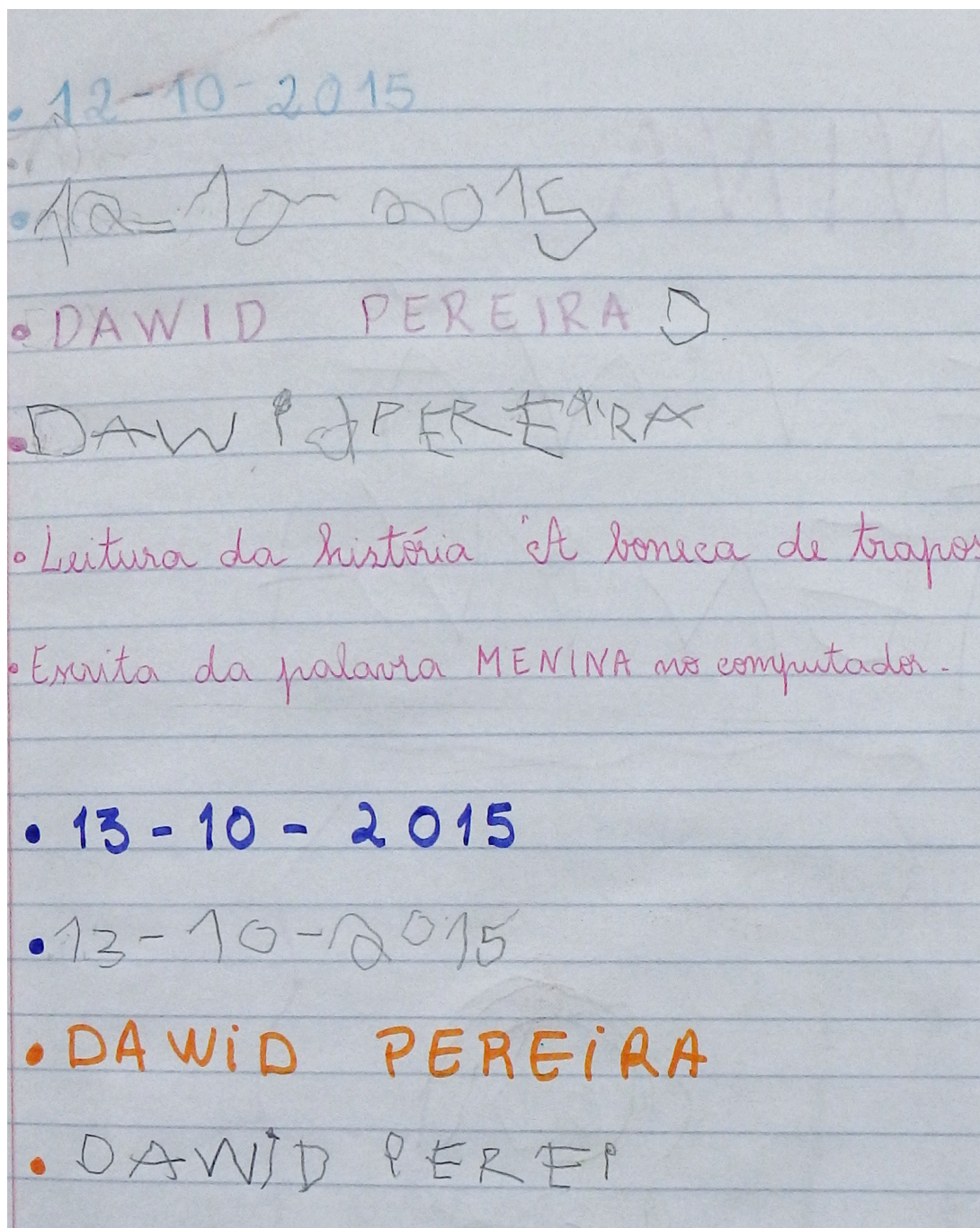
1.3



1.4

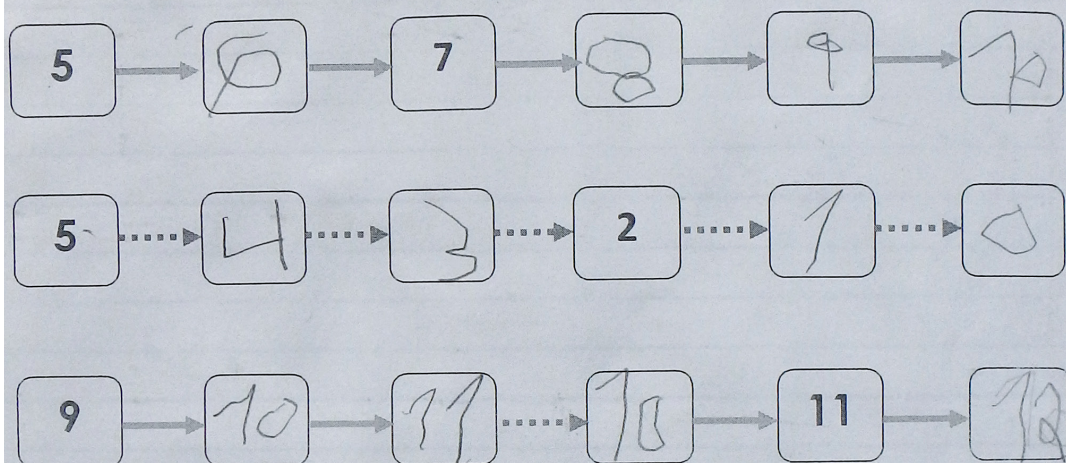


1.4

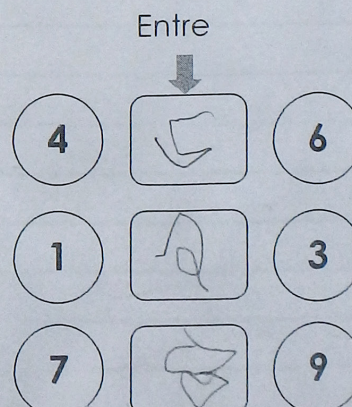
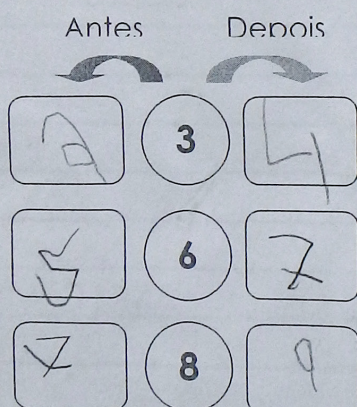


1.5

1. Conta:



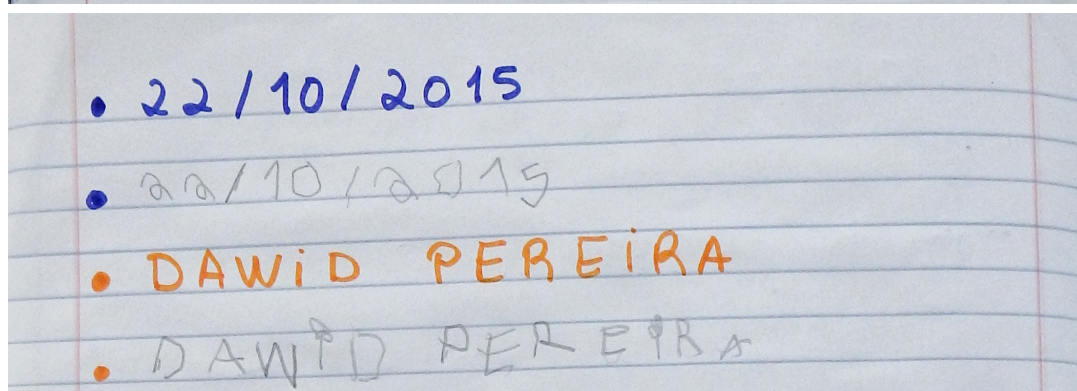
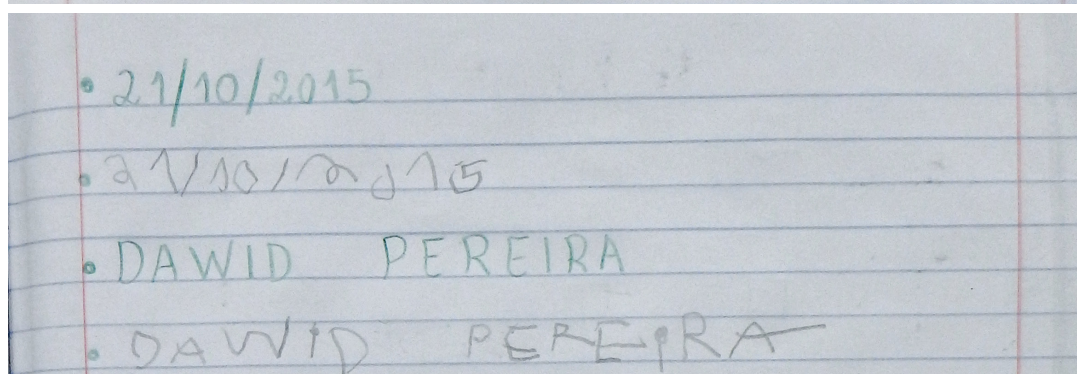
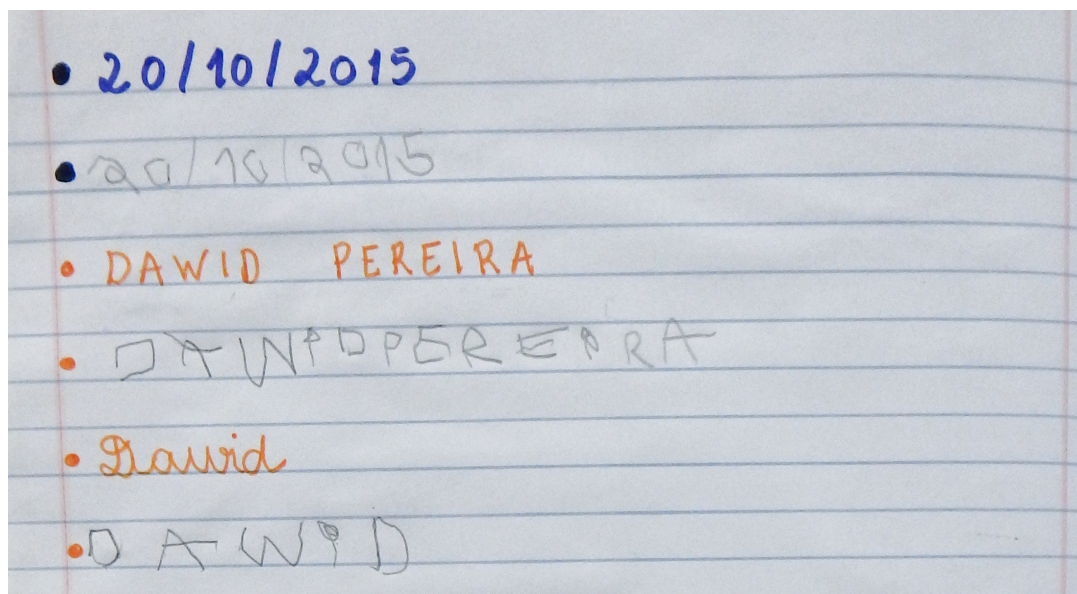
2. Completa:



3. Completa a recta numérica:

	○	○○	○○○	○○○○	○○○○○	○○○○○	○○○○○○	○○○○○○○	○○○○○○○○	○○○○○○○○○
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1.6



3/11/2015
 • 3/11/2015
 DAWID PEREIRA
 • DAWID PEREIRA

1.7

4/11/2015
 4/11/2015
 DAWID PEREIRA

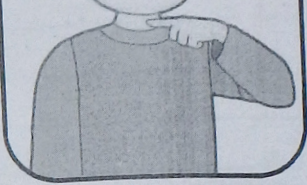
9/11/2015
 • 9/11/2015
 • DAWID PEREIRA

10/11/2015
 • 10/11/2015
 • DAWID PEREIRA

1.8





G

g







g g G G G G ga ga ga ga ga
go go go go go gu gu gu gu gu
G G G G G G Ga Ga Ga Ga Ga
Go Go Go Go Go Gu Gu Gu Gu Gu

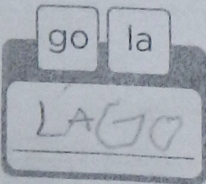
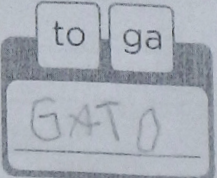
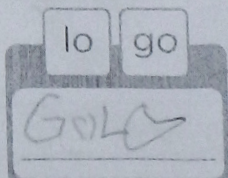
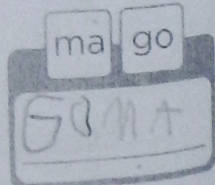
1. Pinta as imagens com o som **g** no início da palavra.

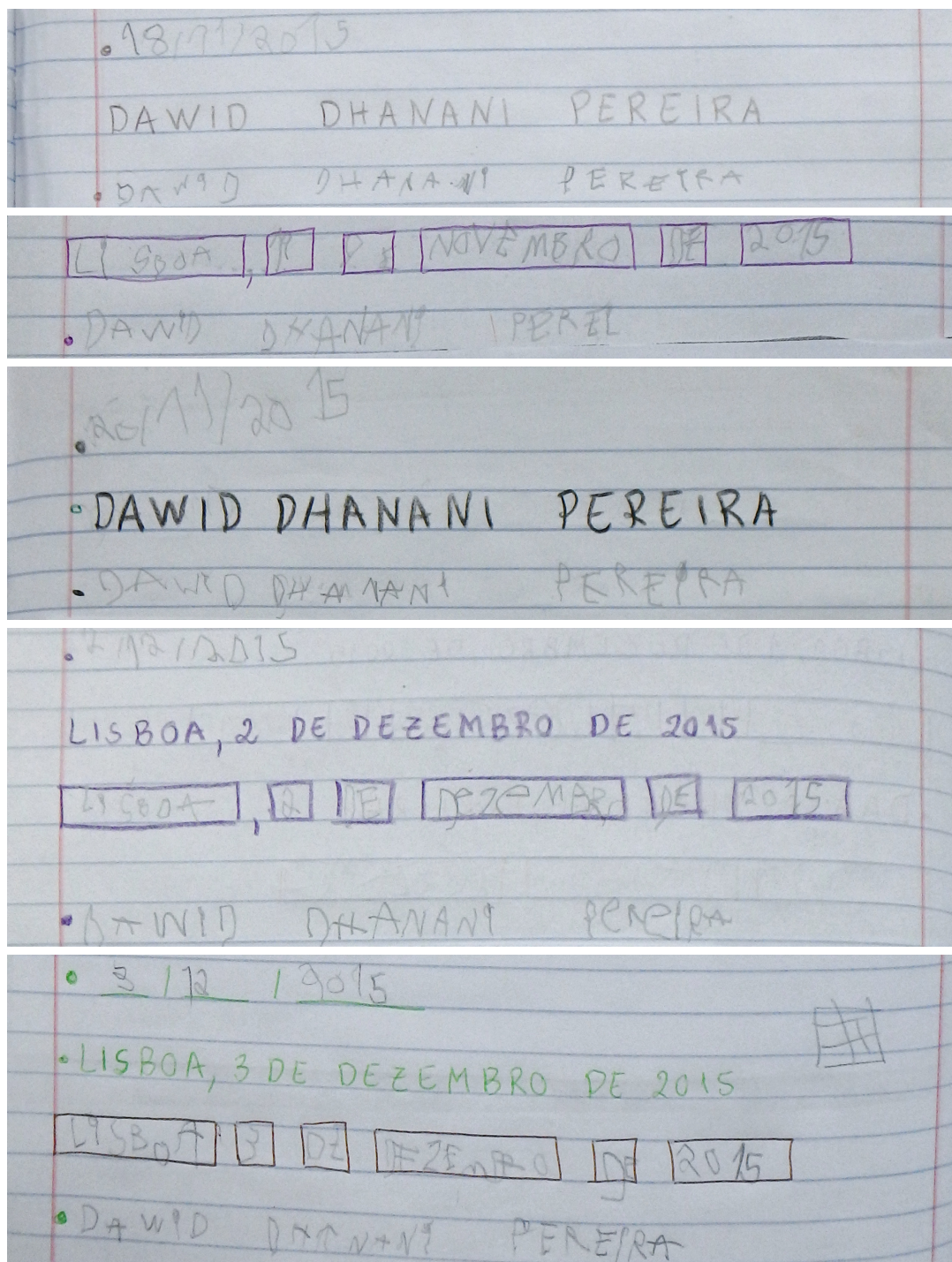
2. Pinta as imagens com o som **g** no meio da palavra.

3. Troca as sílabas e forma palavras.

1.9



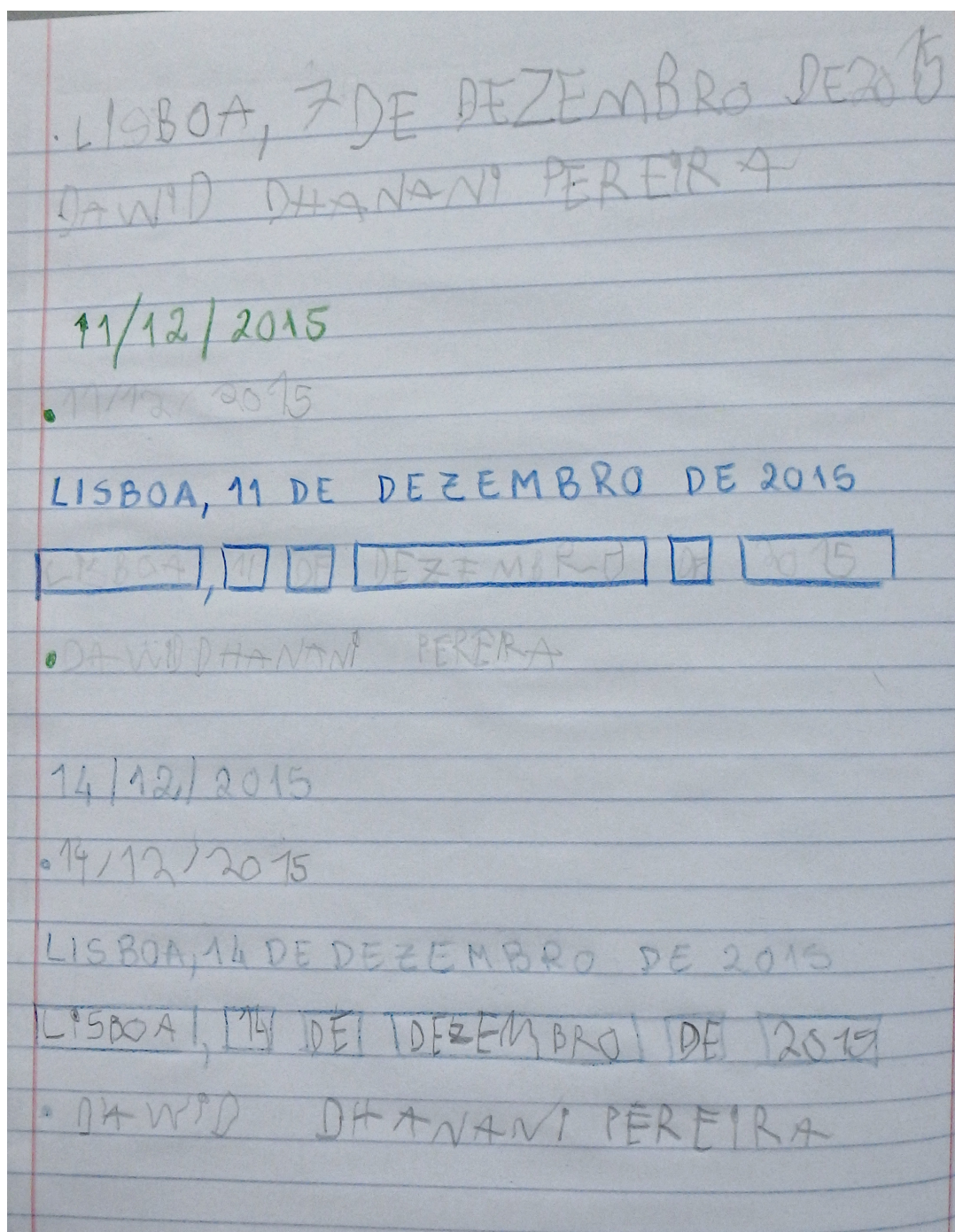
1.9

4/12/2015
 4/12/2015
 • LISBOA, 4 DE DEZEMBRO DE 2015
 • LISBOA, 4 DE DEZEMBRO DE 2015
 • DAWID DHANANI PEREIRA

1.10

15/12/2015
 15/12/2015
 LISBOA, 15 DE DEZEMBRO DE 2015
 LISBOA, 15 DE DEZEMBRO DE 2015
 • DAWID DHANANI PEREIRA

4/1/2016
 4/1/2016
 LISBOA, 4 DE JANEIRO DE 2016
 LISBOA, 4 DE JANEIRO DE 2016
 • DAWID DHANANI PEREIRA



LISBOA, 5 DE JANEIRO DE 2016

- LISBOA, 5 DE JANEIRO DE 2016
- 5/1/2016

HOJE É TERÇA-FEIRA

- HOJE É TERÇA-FEIRA
- DAVID DHANANI PEREIRA

- LISBOA, 6 DE JANEIRO DE 2016
- 6/1/2016

HOJE É QUARTA-FEIRA

- DAVID DHANANI PEREIRA

- LISBOA, 7 DE JANEIRO DE 2016
- 7/1/2016

- DAVID DHANANI PEREIRA

- 13/1/2016 ✓
- LISBOA, 13 DE JANEIRO DE 2016
- HOJE É QUARTA FEIRA
- DAVID DHANANI PEREIRA

- 14/1/2016 ✓
- LISBOA, 14 DE JANEIRO DE 2016 ✓
- HOJE É QUINTA-FEIRA ✓
- DAVID DHANANI PEREIRA ✓

- 19/1/2016
- LISBOA, 19 DE JANEIRO DE 2016
- HOJE É TERÇA-FEIRA
- DAVID DHANANI PEREIRA

- 20/1/2016
- LISBOA, 20 DE JANEIRO DE 2016
- HOJE É QUARTA-FEIRA
- DAVID DHANANI PEREIRA

2.1

• 15/09/2015
• 15/09/2015
• JOÃO CASTILHO
• JOÃO CASTILHO
1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

• 16/09/2015
• 16/09/2015
• JOÃO CASTILHO
• JOÃO CASTILHO

• 17/09/2015
• 17/09/2015
• JOÃO CASTILHO
• JOÃO CASTILHO

- 18/09/2015
- 18/09/2015
- JOÃO CASTILHO
- JOÃO CASTILHO

- 21/09/2015
- 21/09/2015
- JOÃO CASTILHO
- JOÃO CASTILHO

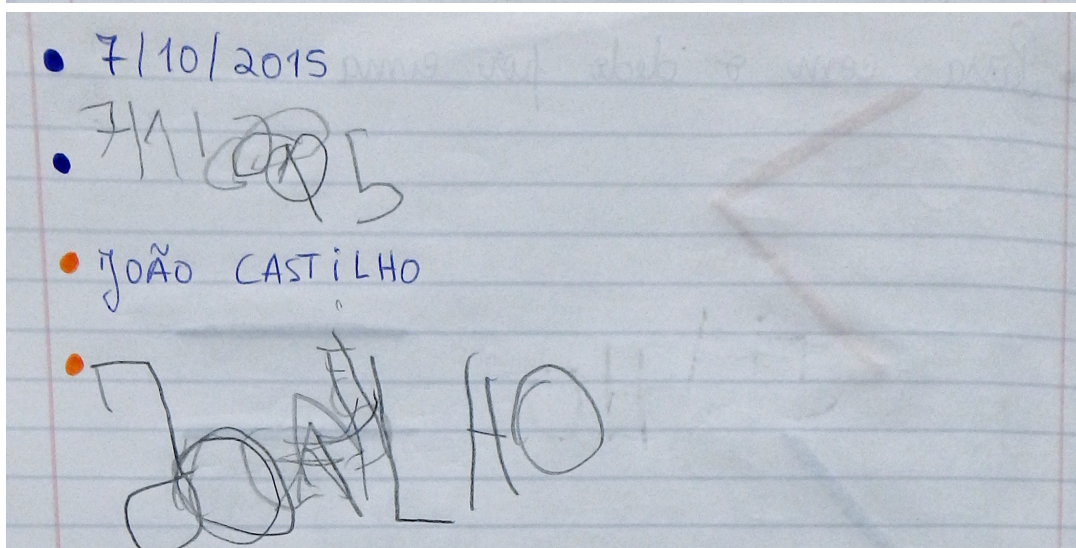
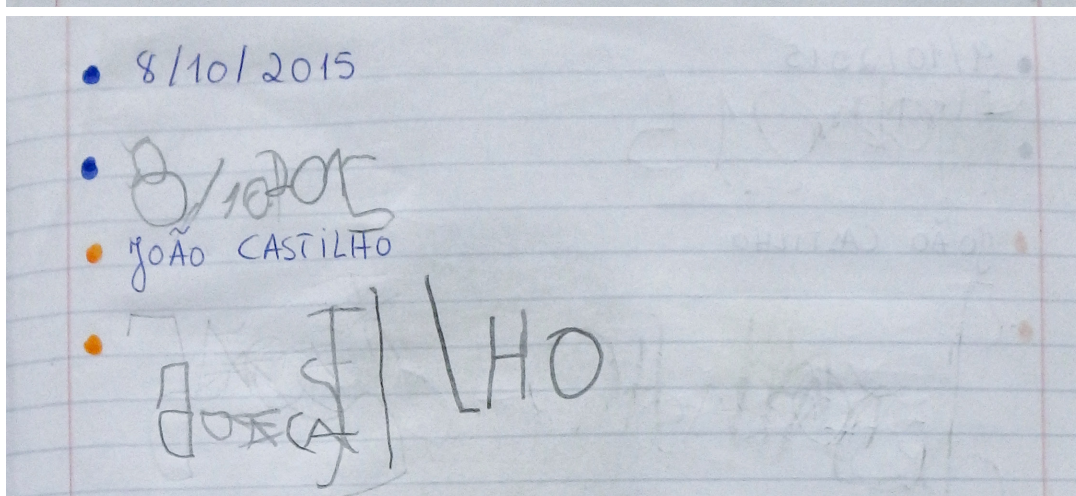
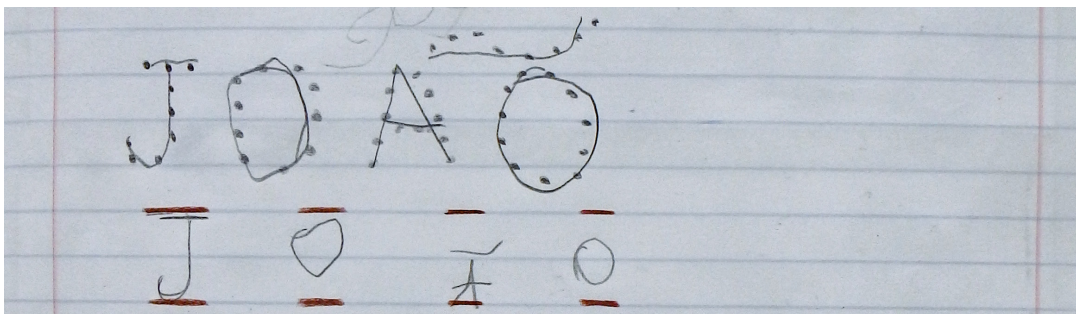
- 22/09/2015
- 22/09/2015
- JOÃO CASTILHO
- JOÃO CASTILHO

- 25/09/2015
- 25/09/2015
- JOÃO CASTILHO
- JOÃO CASTILHO

- 28/09/2015
- 28/09/2015
- JOÃO CASTILHO
- JOÃO CASTILHO

- 29/09/2015
- 29/09/2015
- JOÃO CASTILHO
- JOÃO CASTILHO

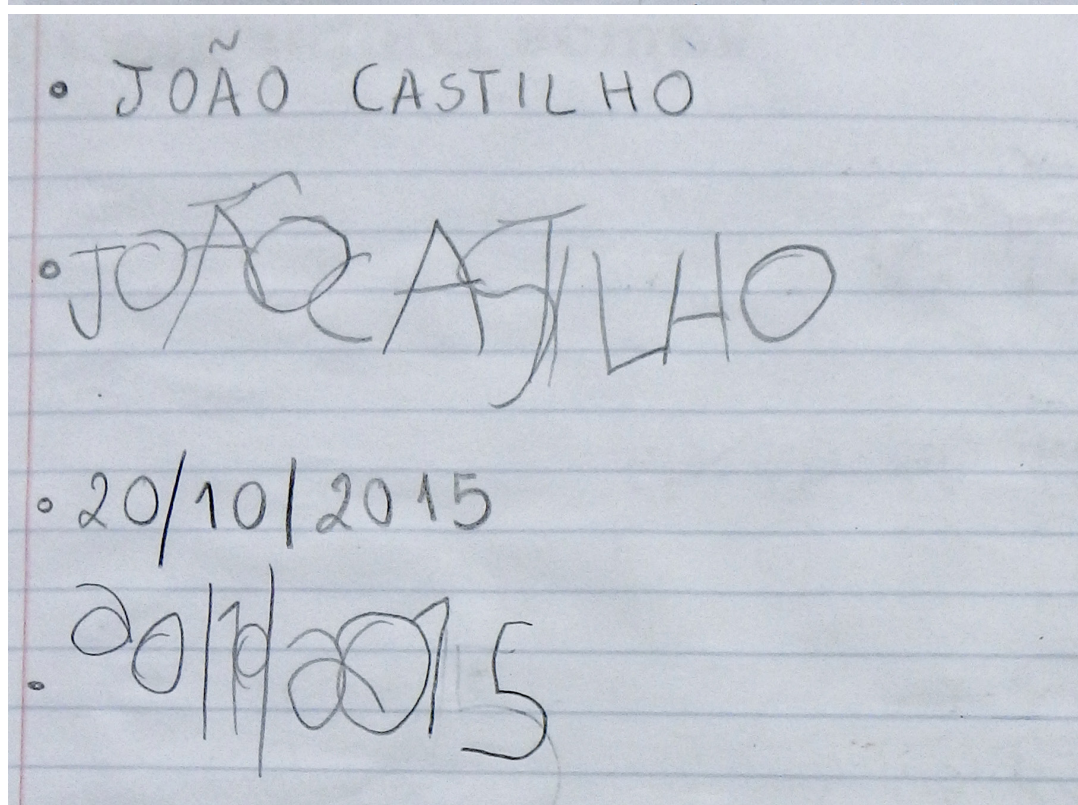
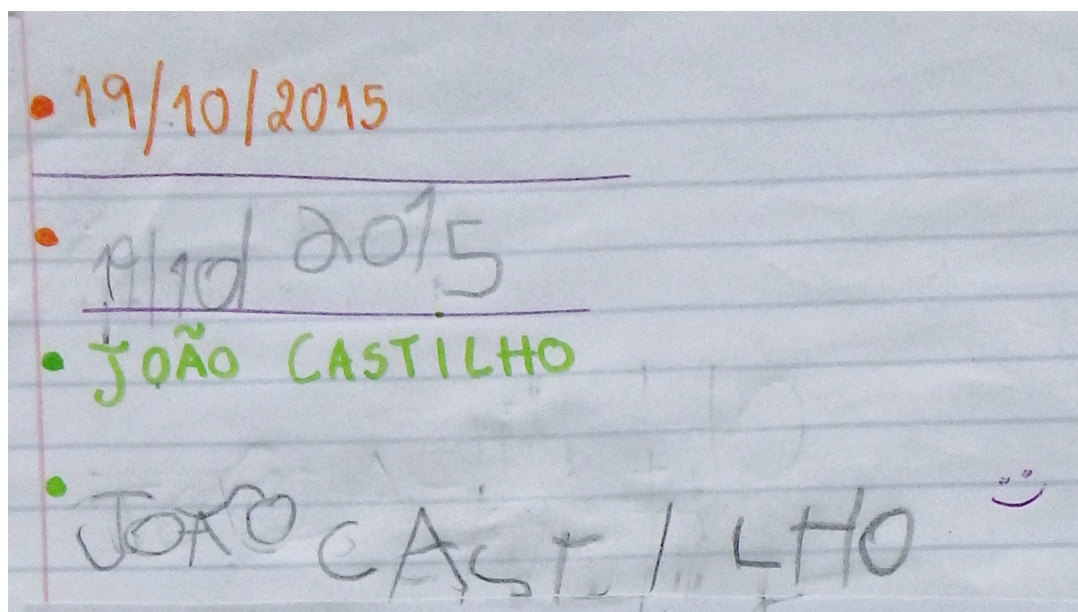
2.2



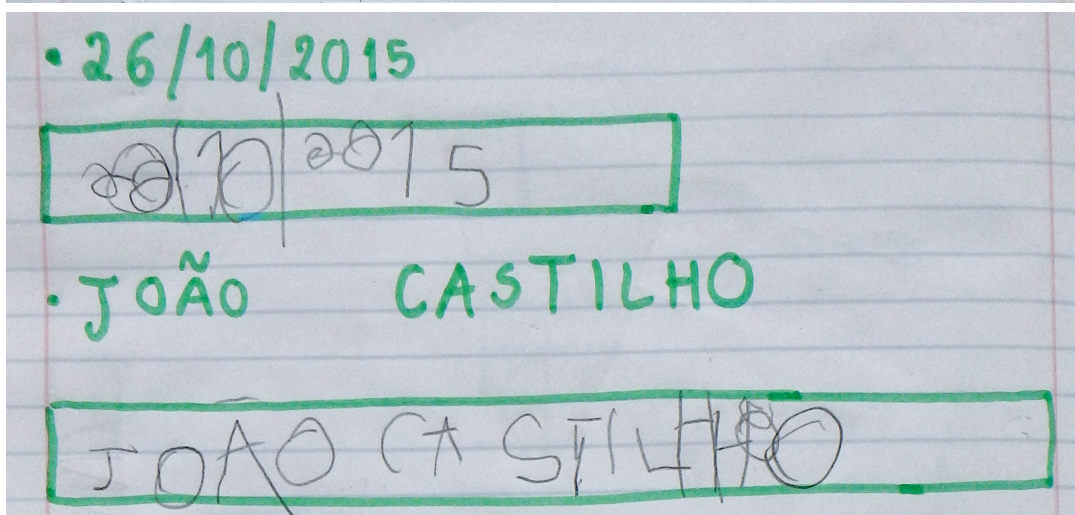
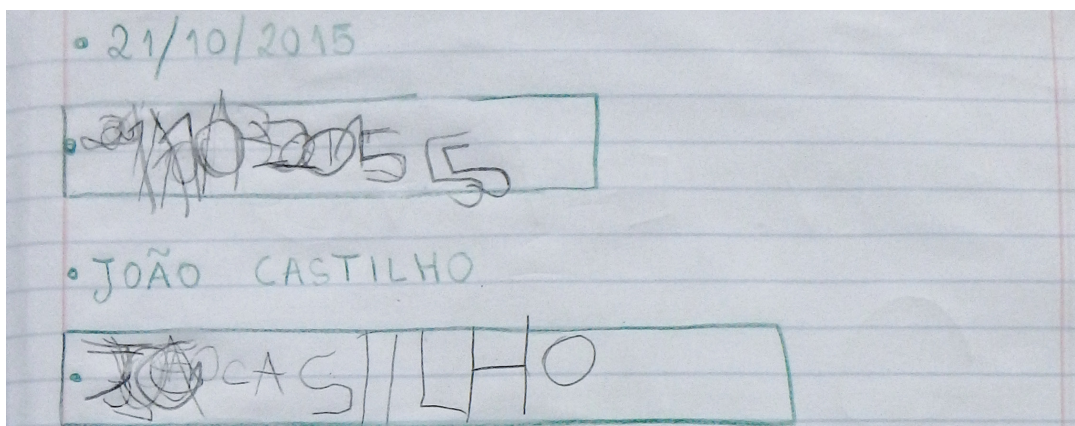
• 9/10/2015
 • 9/10/2015
 • JOÃO CASTILHO
 • JOÃO CASTILHO

• 13/10/2015
 • 13/10/2015
 • JOÃO CASTILHO
 • JOÃO CASTILHO

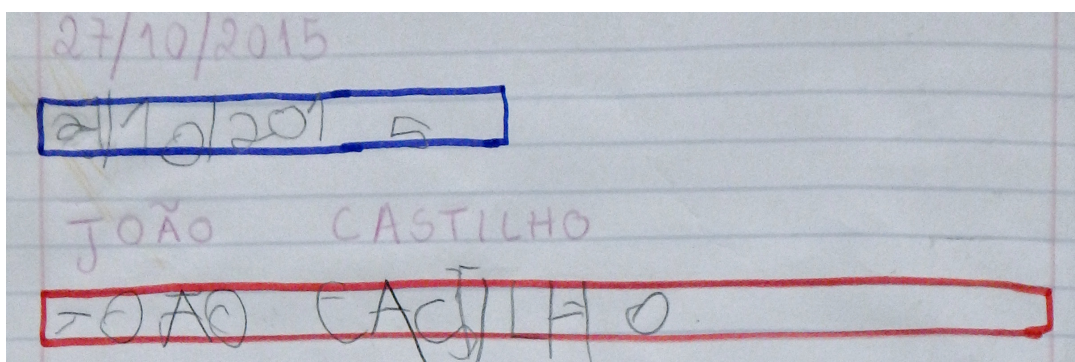
• JOÃO CASTILHO
 • JOÃO CASTILHO
 JOÃO CASTILHO
 JOÃO CASTILHO

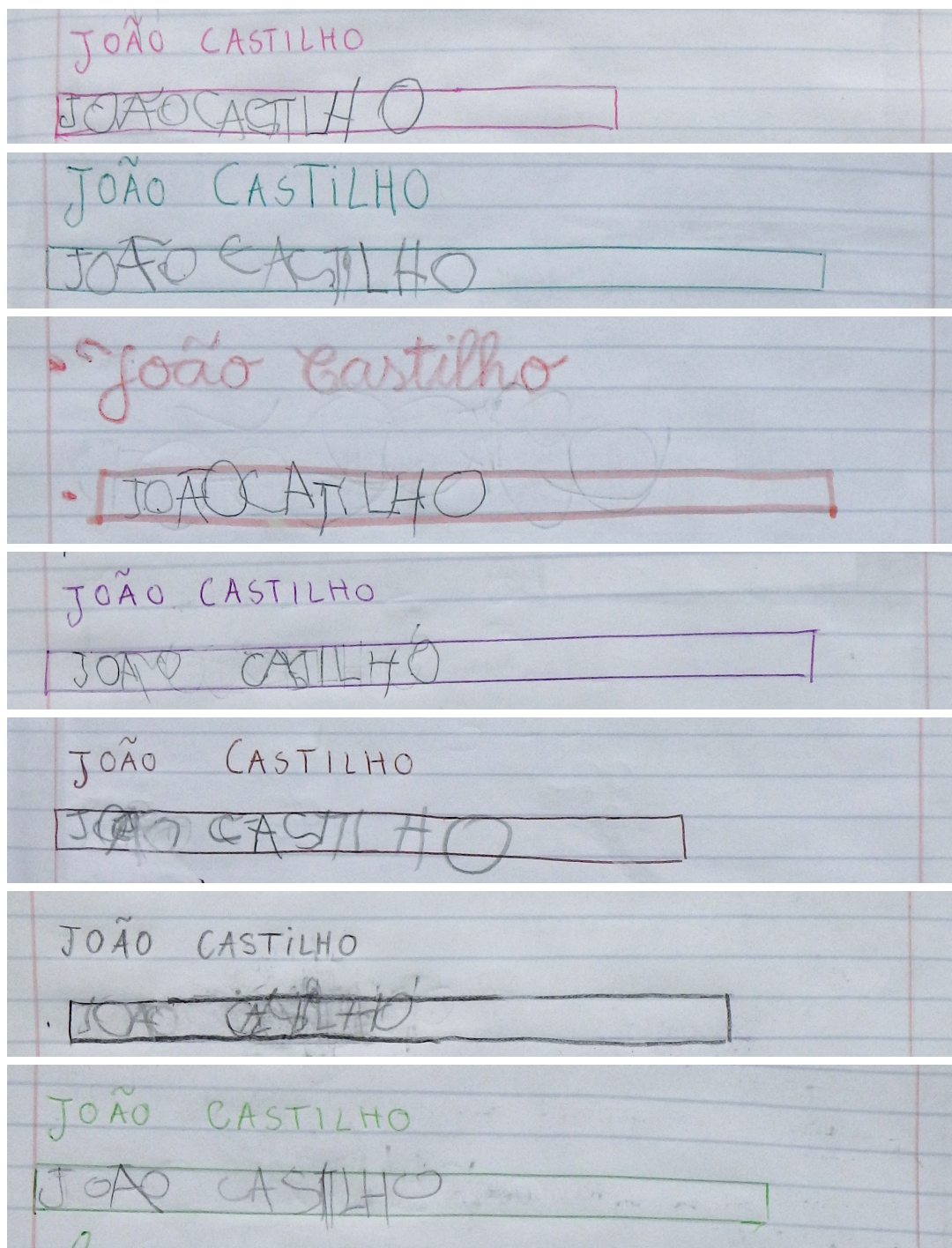


2.3

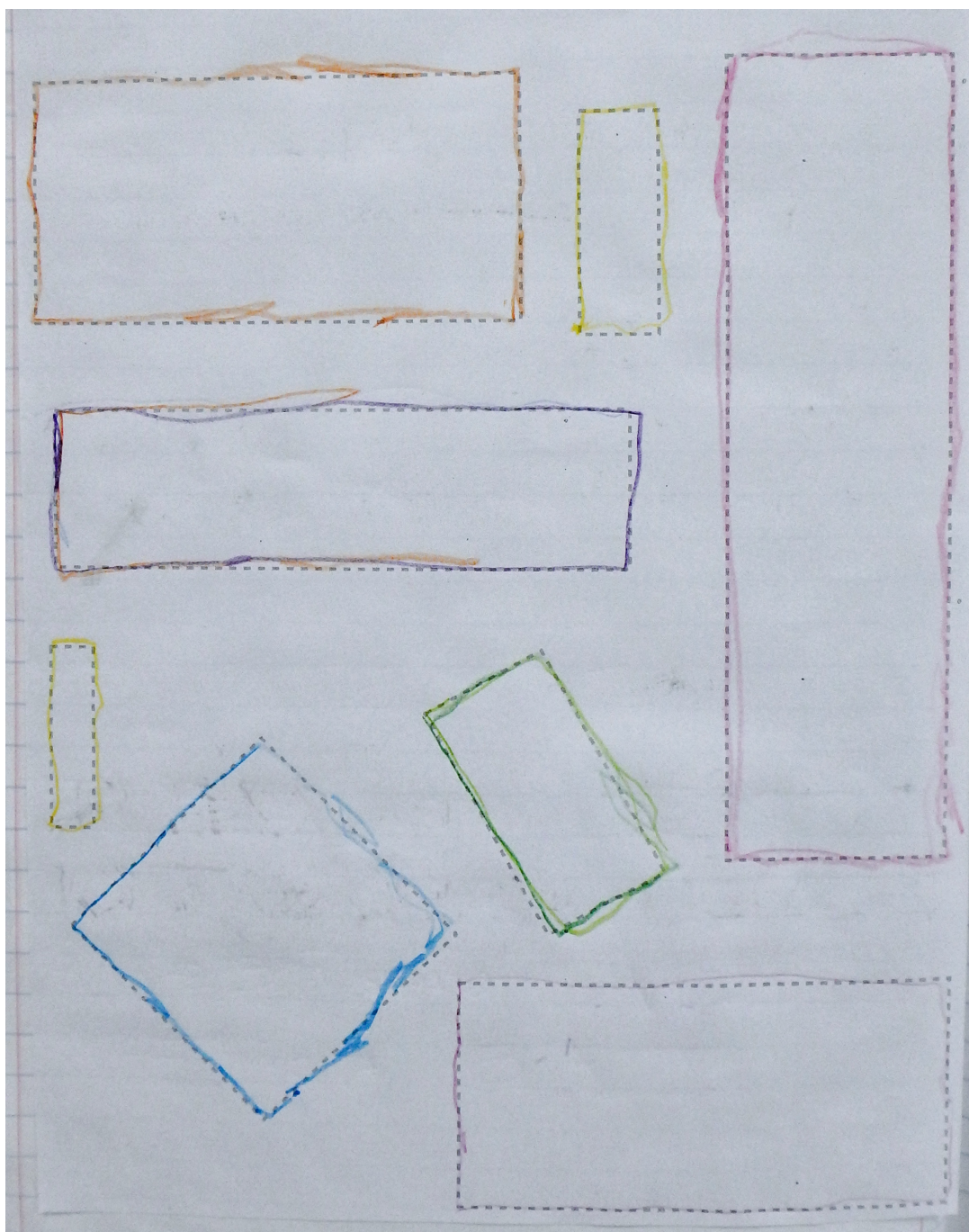


2.4

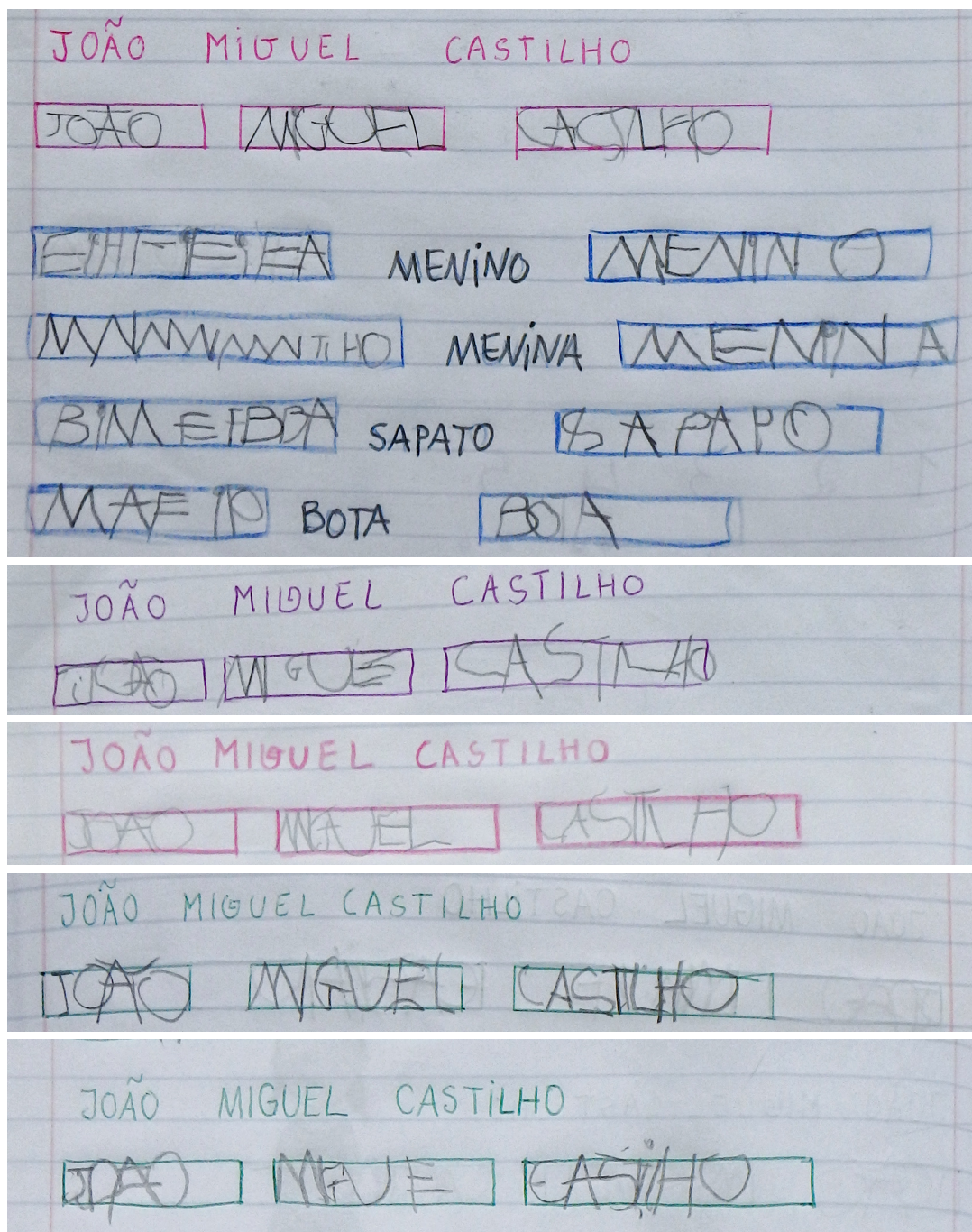




2.5



2.6



JOÃO MIGUEL CASTILHO

JOÃO	MIGUEL	CASTILHO
------	--------	----------

JOÃO MIGUEL CASTILHO

JOÃO	MIGUEL	CASTILHO
------	--------	----------

JOÃO MIGUEL CASTILHO

JOÃO	MIGUEL	CASTILHO
------	--------	----------

JOÃO MIGUEL CASTILHO

JOÃO	MIGUEL	CASTILHO
------	--------	----------

JOÃO MIGUEL CASTILHO

JOÃO	MIGUEL	CASTILHO
------	--------	----------

~~JOÃO~~ JOÃO MIGUEL CASTILHO

JOÃO	MIGUEL	CASTILHO
-----------------	--------	----------

JOÃO MIGUEL CASTILHO

JOÃO	MIGUEL	CASTILHO
------	--------	----------

JOÃO MIGUEL CASTILHO
~~JOÃO~~ ~~MIGUEL~~ ~~CASTILHO~~

11/12/2015
~~11/12/2015~~
 JOÃO MIGUEL CASTILHO
~~JOÃO~~ ~~MIGUEL~~ ~~CASTILHO~~
 1 2 3 4 5
~~1~~ ~~2~~ ~~3~~ ~~4~~ ~~5~~
 14/12/2015
~~14/12/2015~~
 JOÃO MIGUEL CASTILHO
~~JOÃO~~ ~~MIGUEL~~ ~~CASTILHO~~

JOÃO MIGUEL CASTILHO
~~JOÃO~~ ~~MIGUEL~~ ~~CASTILHO~~

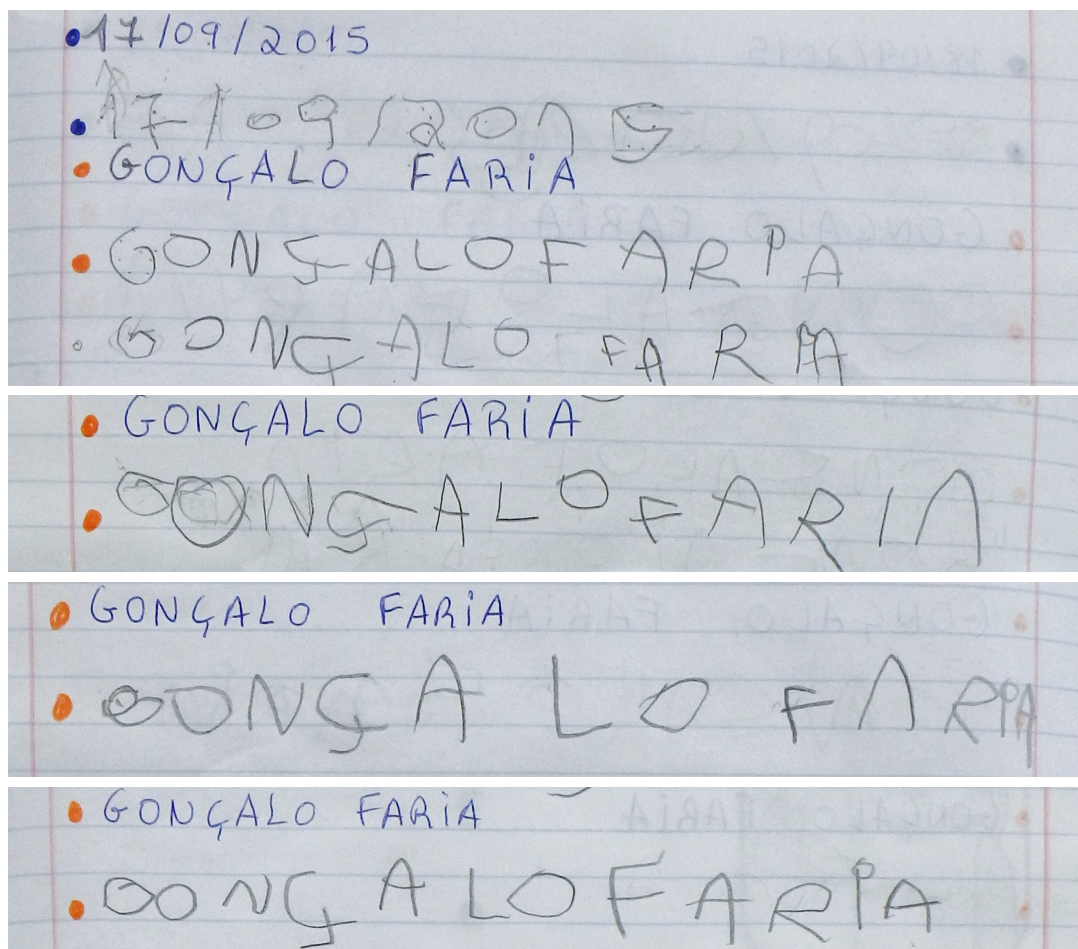
2.7

18/1/2016
18/1/2016
JOÃO MIGUEL CASTILHO
JOÃO MIGUEL CASTILHO

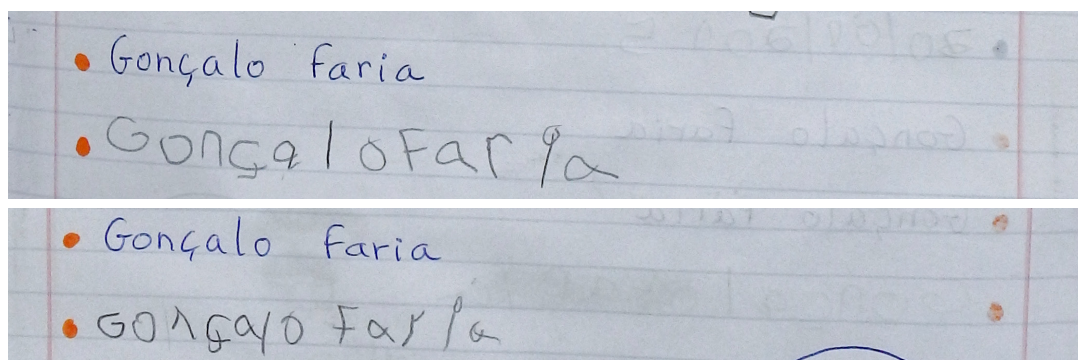
19/1/2016
19/1/2016
JOÃO MIGUEL CASTILHO
JOÃO MIGUEL CASTILHO

21/1/2016
21/1/2016 ✓
JOÃO MIGUEL CASTILHO
JOÃO MIGUEL CASTILHO ✓

3.1



3.2



• Gonçalo Faria
• GONÇALO Faria

• Gonçalo Faria
• GONÇALO Faria

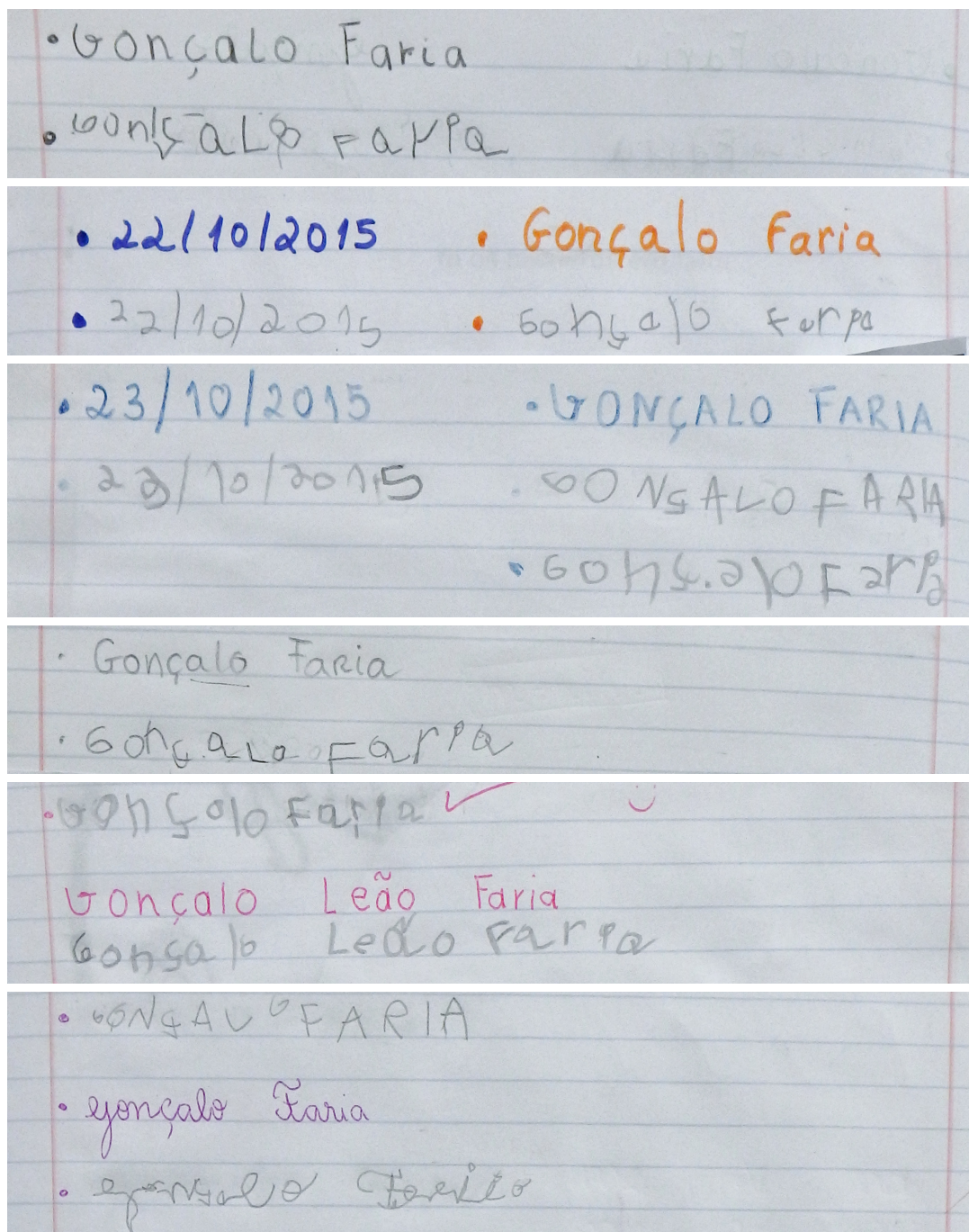
• Gonçalo Faria
• GONÇALO Faria

• GONÇALO Faria
• GONÇALO Faria

• Gonçalo Faria
• GONÇALO Faria
Gonçalo Faria (com ajuda)
Leitura ✓

• Gonçalo Faria
• Gonçalo Faria
gonçalo
• gonçalo

3.3



• GONÇALO FORTA

• GONÇALO FORTA

Gonçalo Forta

• Gonçalo Forta

Gonçalo Forta

Gonçalo Forta

• GONÇALO FORTA

Gonçalo Forta

• Gonçalo Forta

Gonçalo Forta

3.4

1. Conta:

Handwritten number sequences with arrows and mathematical operations:

- Row 1: 5 → +1 → 6 → +1 → 7 → +1 → 8 → +1 → 9 → +1 → 10
- Row 2: 10 → -1 → 9 → -1 → 8 → -1 → 7 → -1 → 6 → -1 → 5
- Row 3: 0 → +2 → 2 → +2 → 4 → +2 → 6 → +2 → 8 → +2 → 10
- Row 4: 2 → +2 → 4 → +1 → 5 → +2 → 7 → +1 → 8 → +1 → 9

2. Completa:

Antes Depois

Handwritten number grids for 'Antes' and 'Depois':

Antes:

3	4	5
5	6	7
7	8	9

Depois:

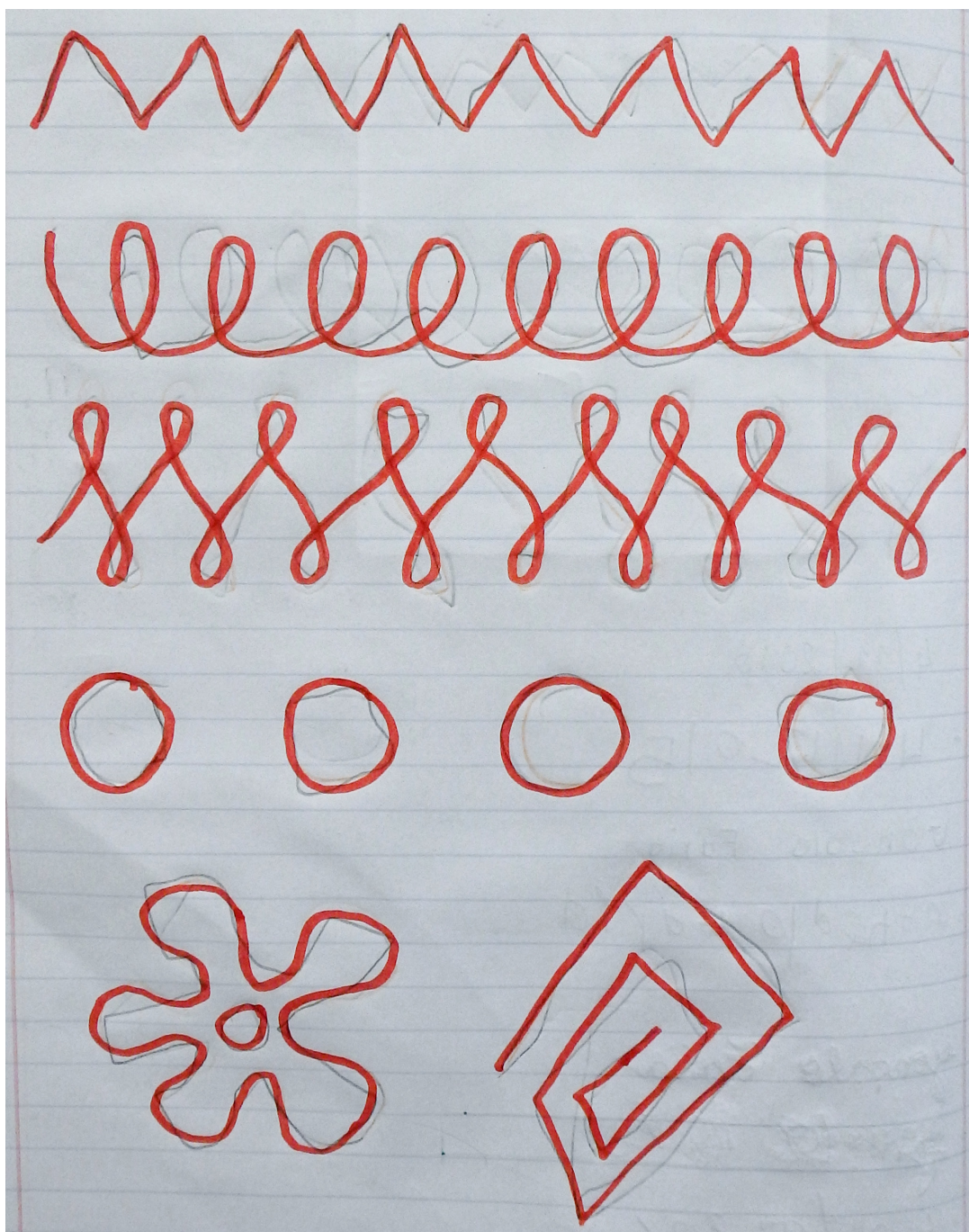
1	2	3
5	6	7
7	8	9

Entre

Handwritten number grid for 'Entre':

1	2	3
5	6	7
7	8	9

3.5



3.6

• GONÇALO FARIA
 gonçalo Faria
 gonçalo Faria

• Gonçalo Faria
 • GONÇALO FARIA
 Gonçalo Faria
 • gonçalo Faria

• GONÇALO FARIA
 gonçalo Faria
 • gonçalo Faria

Gonçalo Faria
 • GONÇALO FARIA
 gonçalo Faria
 • gonçalo Faria

• Gonçalo Farp d
 gonçalo Faria
 • gonçalo F

• Gonçalo Leão de Faria
 • Gonçalo Leão de Farp d
 • gonçalo Leão de Faria
 • gonçalo Leão de Farp
 • gonçalo Leão de Faria

LISBOA, 23 DE NOVEMBRO DE 2015
 LISBOA 23 DE NOVEMBRO DE 2015.
 • Gonçalo Leão de Farp d

Gonçalo Leão de Faria
 • Gonçalo Leão de Farp
 gonçalo Leão de Faria
 • gonçalo Leão de Faria

Lisboa, 24 de novembro de 2015

LISBOA, 24 DE NOVEMBRO DE 2015

LISBOA, 24 DE NOVEMBRO DE 2015

Gonçalo Leão de Faria

• GONÇALO Leão de Faria

Gonçalo Leão de Faria

• Gonçalo Leão de Faria

LISBOA, 26 DE NOVEMBRO DE 2015

LISBOA, 26 DE NOVEMBRO DE 2015

Gonçalo, Leão de Faria

• Gonçalo Leão de Faria

LISBOA, 27 DE NOVEMBRO DE 2015

LISBOA, 27 DE NOVEMBRO DE 2015

• GONÇALO Leão de Faria

Gonçalo Leão de Faria

• Gonçalo Leão de Faria

• GONÇALO LEÃO DE FARIA
 gonçalo Leão de Faria
 • gonçalo Leão de Faria

• GONÇALO LEÃO DE FARIA
 gonçalo Leão de Faria
 • gonçalo Leão de Faria

gonçalo Leão de Faria
 • gonçalo Leão de Faria
 • GONÇALO LEÃO DE FARIA

• GONÇALO LEÃO DE FARIA
 gonçalo Leão de Faria
 • gonçalo Leão de Faria
 Letra
 linda :)

• GONÇALO LEÃO DE FARIA
 gonçalo Leão de Faria
 • gonçalo Leão de Faria

LISBOA, 12 DE DEZEMBRO DE 2015

• LISBOA 11 DE DEZEMBRO DE 2015

Gonçalo Leão de Faria

• Gonçalo Leão de Faria

• GONÇALO LEÃO DE FARIA

14/12/2015

• 14/12/2015

LISBOA, 14 DE DEZEMBRO DE 2015

• LISBOA 14 DE DEZEMBRO DE 2015

Gonçalo Leão de Faria

• Gonçalo Leão de Faria

Gonçalo Leão de Faria

• Gonçalo Leão de Faria

• GONÇALO LEÃO DE FARIA

3.7

• Gonçalves Leão de Faria

• Hoje é terça-feira
• Gonçalves Leão de Faria
• Gonçalves Leão de Faria

• Lisboa, 6 de janeiro de 2016
8/1/2016
• Hoje é quarta-feira
Hoje é dia de Reis
• Gonçalves Leão de Faria

• Lisboa, 6 de janeiro de 2016
8/1/2016
• Hoje é sexta-feira
• Gonçalves Leão de Faria

• Lisboa, 11 de janeiro de 2016
• Hoje é segunda-feira
• Gonçalves Leão de Faria

- Lisboa, 18 de janeiro de 2016
- Lisboa, 18 de janeiro de 2016

- Lisboa, 18 de janeiro de 2016
- Hoje é quarta - feira
- Gonçalo Leão de Faria

- Lisboa, 17 de janeiro de 2016
- 17/1/2016
- Hoje é terça - feira

- Lisboa, 20 de janeiro de 2016
- Lisboa, 20 de janeiro de 2016
- Hoje é quarta-feira
- Gonçalo Leão de Faria ^{quarta}

- Lisboa, 21 de janeiro de 2016
- Hoje é quinta - feira

• LISBOA, 22 JANEIRO DE 2016

• Lisboa, 22 Janeiro de 2016

• Registo de Retirada - Beira

• Tomada de posse de Fátima

4.1

• 16/09/2015

16/09/2015

•

• Francisco Páscoa ✓

• ~~Francisco Páscoa~~

• 17/09/2015

17/09/2015

•

• Francisco Páscoa

• Francisco Páscoa ✓

• 18/09/2015

18/09/2015

• Francisco Páscoa ✓

• ~~Francisco Páscoa~~

• 21/09/2015
 21/09/2015
 •
 • Francisco Páscoa
 • Francisco Páscoa

4.2

6/10/2015
 Francisco
 mes Páscoa

7/10/2015
 Francisco
 Francisco
 Páscoa

4.3

• Francisco Ferreira Gomes Páscoa
 3/11/2015
 • Francisco Ferreira Gomes Páscoa

• Francisco Ferreira Gomes Páscoa
 • Francisco Ferreira Gomes Páscoa

4.4

Bilhete, 16 de novembro de 2015
 16/11/2015
 Francisco Ferreira Gomes
 Pádua

4.5

1-um um um um um
 2-dois dois dois dois dois
 3-três três três três três
 4-quatro quatro quatro quatro quatro
 5-cinco cinco cinco cinco cinco
 6-seis seis seis seis seis
 7-sete sete sete sete sete
 8-oito oito oito oito oito
 9-nove nove nove nove nove
 10-dez dez dez dez dez

4.6

Bilhete, 26 de novembro de 2015
 26/11/2015
 Hoje é quinta-feira
 Francisco Ferreira Gomes Pádua

Lisboa, 27 de novembro de 27/11/2015
 Hoje é sexta-feira ✓
 4.7 Francisco Ferreira Gomes Lima

Lisboa, 15 de janeiro de 2016
 15/1/2016
 Hoje é sexta-feira
 Francisco Ferreira Gomes Lima

5.1

16/09/2015 ✓
 • Gabriela Monteiro
 • Carlota Monteiro

• Gabriela Monteiro ✓
 • Carlota Monteiro

• Gabriela Monteiro
 • Carlota Monteiro

- 21/09/2015
- Gabriela Monteiro
- Gabriela Monteiro

- 16/09/2015
- Margarida Pardal
- Margarida Pardal

- Margarida Pardal
- Margarida Pardal

- Margarida Pardal
- Margarida Pardal

- 21/09/2015
- 21/09/2015
- Margarida Pardal
- Margarida Pardal

5.2

6/10/2015
 galinha guita Anelar Rui
 Monteiro

7/10/2015
 galinha guita Anelar Rui
 Monteiro

6/10/2015
 Mourido da Silva Tabal Redi
 giles

7/10/2015
 Mourido da Silva Tabal Redi
 giles

5.3

Lisboa, 12 de novembro de 2015
 12/11/2015
 Gabriela Guita Anelar Rui Monteiro

Gabriel Guita Anelar Rui Monteiro

Leisboa, 11 de novembro de 2015
 11/11/2015 ✓
 Margarida da Silva Borda Rodrigues

Margarida da Silva Borda Rodrigues

5.4

1-um um um um ✓
 2-dois dois dois dois
 3-três três três três
 4-quatro quatro quatro quatro
 5-cinco cinco cinco cinco
 6-seis seis seis seis
 7-sete sete sete sete
 8-oito oito oito oito
 9-nove nove nove nove
 10-dez dez dez dez

1-um um um um
 2-dois dois dois dois
 3-três três três três
 4-quatro quatro quatro quatro
 5-cinco cinco cinco cinco
 6-seis seis seis seis
 7-sete sete sete sete
 8-oito oito oito oito
 9-nove nove nove nove
 10-dez dez dez dez

5.5

Lisboa, 26 de novembro de 2015
 26/11/2015
 Hoje é quinta-feira
 Gabriela Guita Arelazar Ruivo
 Monteiro

Lisboa, 27 de novembro de 2015
 27/11/2015
 Hoje é sexta-feira
 Gabriela Guita Arelazar Ruivo
 Monteiro

Lisboa, 26 de novembro de 2015
 26/11/2015
 Hoje é quinta-feira
 Margarida da Silva Tardas Rodrigues

Lisboa, 27 de novembro de 2015
 27/11/2015
 Hoje é sexta-feira
 Margarida da Silva Tardas Rodrigues

5.6

Lisboa, 15 de janeiro de 2016
 15/1/2016
 Hoje é sexta-feira ✓
 Fabrice Juita Andre Pinheiro Monteiro

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira ✓

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é quinta-feira ✓
 Margarida da Silva Tardal Rodrigues

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira ✓
 Margarida da Silva Tardal Rodrigues

ANEXO IV - RESTANTES ALUNOS DO 1º ANO

• Santiago Gonzaga ✓
 • Santiago Gonzaga

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Santiago Estêvão Ribeiro da Almeida Gonzaga

• João Moura ✓
 • João Moura

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 João Leal Batista Moura

• Carolina Mouras
 • Carolina Mouras

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Moura Carolina Leal Palma Mouras

- João Seguro
- João Sapinho

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 João Pedro Filiz Romão Seguro

- Maria Vilela
- Maria Vilela

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Maria Francisca Torres Severino Vilela

- Vasco Castro
- Vasco Castro

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Vasco Barqueiro Vieira de Castro

- Carlota Santos ✓
- Breve e o ~~Gonçalves~~ ~~Tomás~~

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
19/1/2016

Carta de Raimundo Ligeas do Santos
Hoje é terça-feira

- Tomás Lopes ✓

- Tomás Lopes

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
19/1/2016

Hoje é terça-feira

Tomás Abelha Lopes ✓

- Vasco Pinhal ✓

- Vasco Pinhal

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
19/1/2016

Hoje é terça-feira

Vasco de Antero Pinhal ✓

• Rui Pereira ✓
 • Rui Pereira

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Rui Gustavo Saldanha de Melo Pereira

• José Pereira ✓
 • José Pereira

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Hé Miguel Dias Pereira

• Maria Vicente
 • Maria Vicente

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Maria Estêves

- Bárbara Lima
- Bárbara Lima

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Bárbara Bernardino Mendes Lima

- Gonçalo Barata
- Gonçalo Barata

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Gonçalo Monteiro Barata

- Maria Bandejas
- Maria Bandejas

Lisboa, 19 de Janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Maria Telheira da Câmara Bandejas

• Lorenzo Peratoner ✓
 • ~~Lorenzo Peratoner~~

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira
 Lorenzo com de Sousa Peratoner ✓

• Bernardo Guedelha ✓
 • ~~Bernardo Guedelha~~

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Hoje é terça-feira ✓
 Bernardo José Afonso Guedelha

• Miguel Chendo
 • ~~Miguel Chendo~~

Lisboa, 19 de janeiro de 2016
 19/1/2016
 Miguel Laveira Chendo
 Hoje é terça-feira ✓

